



Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo

UN MODELO DE RESPUESTA EDUCATIVA

Juan Carlos Torrego (coord.)

M^a Teresa Boal

Ángeles Bueno

Elena Calvo

M^a Montserrat Expósito

Inmaculada Maillo

Ana Miguel

Paloma Moruno

Aránzazu Moya

África Rodríguez

Guillermo Rodríguez

Victoria Ruiz

Mónica Sánchez

Yolanda Torrego

María Varas

Sonia Vega

Francisco Zariquiey

fundación
pryconsa



FUNDACIÓN
fsm



ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

UN MODELO DE RESPUESTA EDUCATIVA

Juan Carlos Torrego Seijo (coord.)
Ma Teresa Boal Velasco
Ángeles Bueno Villaverde
Elena Calvo Rodríguez
Ma Montserrat Expósito González
Inmaculada Maillo Urones
Ana Miguel López
Paloma Moruno Torres
Aránzazu Moya Gutiérrez
Guillermo Rodríguez Hernández
África Rodríguez Pérez
Victoria Ruiz Pérez
Mónica Sánchez Reula
Juan Carlos Torrego Seijo
Yolanda Torrego Treviño
María Varas Mayoral
Sonia Vega Ramos
Francisco Zariquiey Biondi

Diseño de cubierta: Estudio SM

© Juan Carlos Torrego Seijo (coord.), M^a Teresa Boal Velasco, Ángeles Bueno Villaverde, Elena Calvo Rodríguez, M^a Montserrat Expósito González, Inmaculada Maillo Urones, Ana Miguel López, Paloma Moruno Torres, Aránzazu Moya Gutiérrez, Guillermo Rodríguez Hernández, África Rodríguez Pérez, Victoria Ruiz Pérez, Mónica Sánchez Reula, Juan Carlos Torrego Seijo, Yolanda Torrego Treviño, María Varas Mayoral, Sonia Vega Ramos, Francisco Zariquiey Biondi

© Fundación SM
Joaquín Turina, 39
28044 Madrid, España
www.fundacion-sm.com
fsm@fundacion-sm.com

ISBN: 978-84-675-5226-3 (Fundación SM)

Depósito legal: M-38895-2011

Impreso en UE / *Printed in UE*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de su propiedad intelectual. La infracción de los derechos de difusión de la obra puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

EDUCACIÓN, COMPROMISO Y GENEROSIDAD

Los que conocen bien a SM, saben que estos tres atributos, *Educación*, *Compromiso* y *Generosidad*, forman parte de nuestra identidad. Son nuestras señas de presentación.

La *Educación* es el único ámbito de presencia de nuestro esfuerzo. Si de algo sabe SM es de *Educación*. Nuestro original proyecto de presencia empresarial y fundacional tiene en la tarea educativa su único foco y objetivo. No hay otro interés más que el de contribuir a la mejora de la calidad y equidad educativa de los niños y jóvenes en los países en los que estamos presentes. Estos son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana.

El *Compromiso* individual y colectivo desarrollado por los más de 2.000 profesionales que trabajan en SM también es señalado como elemento de identidad por los que nos conocen a fondo. Cuando en otros ámbitos profesionales aparecen actitudes que generan desilusión o apatía, en los profesionales de SM se refuerza el valor del *Compromiso* como un instrumento para hacer bien las cosas.

Por último, la *Generosidad* de SM radica en que todos los beneficios empresariales generados por el Grupo SM se destinan a las acciones de la Fundación SM. De esta forma, la eficacia y profesionalidad del Grupo Editorial SM adquiere su razón de ser y se complementa en la generosidad y desprendimiento de la Fundación SM. De esta nota de identidad, casi exclusiva en el panorama empresarial actual, se sienten muy orgullosos los más de dos mil profesionales que trabajan en SM.

La Fundación SM, por su parte, tiene cuatro grandes finalidades, que definen su programa de acción: la investigación educativa, la formación del profesorado, el fomento de la lectura y de la literatura infantil y juvenil, y los denominados programas sociales y educativos destinados a los más pobres.

Cuando la Fundación Pryconsa nos pidió editar este trabajo sobre las necesidades de los alumnos con altas capacidades atendidas con la metodología del aprendizaje cooperativo, entendimos que con él poníamos a disposición de los educadores unos materiales que les permitirán atender una más de las diversidades que son realidad en nuestras aulas. La correcta atención a la diversidad implica que todos los alumnos, también los de altas capacidades, puedan desarrollar sus habilidades y competencias junto con los demás compañeros de aula.

Solo nos queda desear que esta amplia propuesta educativa para los alumnos con altas capacidades sea valorada y, sobre todo, utilizada por los profesionales de la educación. En la medida en que estos materiales se hagan realidad en nuestros centros educativos y en nuestras aulas, el gran esfuerzo que hay detrás de este proyecto habrá merecido la pena.

Leoncio Fernández Bernardo
Director de la Fundación SM

FUNDACIÓN PRYCONSA

Una feliz colaboración con la Fundación SM hace posible la aparición de este libro, una de las más importantes metas que teníamos dentro del *Programa de atención a las altas capacidades intelectuales* que desarrollamos desde hace ya más de ocho años.

La excelente labor de la Fundación SM en el apoyo a la docencia y la cultura, además de su gran actividad en todo cuanto pueda significar dignificación y desarrollo de las ciencias pedagógicas y técnicas didácticas, hace que la Fundación Pryconsa se sienta muy honrada de poder ofrecer a la sociedad este trabajo en común.

Desde su creación en 2003, la Fundación Pryconsa ha destacado entre sus fines fundacionales las actuaciones destinadas a favorecer proyectos educativos innovadores en un régimen de igualdad de oportunidades, especialmente las de apoyo a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Fue entonces cuando se comenzó a trabajar en un proyecto piloto, que sustentaba como hipótesis la viabilidad de una atención constante a estos alumnos en el desarrollo normalizado del currículum, desde dentro del aula, día a día.

En un principio contamos con el apoyo y asesoramiento de *International Educational Consultants, Inc.*, un equipo de expertos norteamericanos que ha puesto en marcha programas con objetivos similares desde el gobierno central de Estados Unidos con excelentes resultados.

Tras la evaluación de esta etapa inicial, la Fundación Pryconsa se acercó en 2006 a la Comunidad de Madrid, en concreto a las consejerías de Educación (hoy de Educación y Empleo) y de Familia y Asuntos Sociales (hoy Asuntos Sociales) porque ambas agrupan todas las competencias sobre los menores en la Comunidad de Madrid, región preferencial aunque no única de las actuaciones de la Fundación Pryconsa.

Enseguida se firmó un convenio de colaboración, que se viene renovando desde entonces, amparando un importante número de actuaciones que van enriqueciendo el proyecto inicial. El desarrollo del programa se centra en la actuación en colegios públicos y en residencias de menores, estas últimas dependientes del Instituto Madrileño del Menor y de la Familia (IMMF).

La sensibilización del profesorado, la identificación de alumnos con altas capacidades y la puesta en marcha de estrategias metodológicas de intervención en el aula que desarrollen los talentos e integración de los alumnos con altas capacidades, sin dejar de atender a los demás en función de sus diferencias, son los ejes en torno a los que se está trabajando.

Uno de los pilares de este trabajo se encuentra en la formación y asesoramiento permanente del profesorado. La incorporación de la Universidad de Alcalá como soporte teórico y científico del programa ha supuesto una aportación de gran calidad tanto a su estructura y como a sus contenidos, algo que ha abundado en la búsqueda eficacia de la iniciativa.

El contenido de este libro surge como fruto de estas acciones de formación desarrolladas en los colegios públicos, en el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» y en la propia Universidad de Alcalá, además de la actividad llevada a cabo en las residencias del IMMF. Esperamos que gracias a este soporte, tan magníficamente editado por la Fundación SM, estos contenidos logren una amplia difusión, y que así este libro sirva para hacer llegar a todo aquél que las necesite la información y estrategias de eficacia contrastadas en la atención a las altas capacidades intelectuales.

Son las personas las que construyen los proyectos con su esfuerzo y dedicación, pero sobre todo, con su buen hacer. Desde la Fundación Pryconsa nos sentimos muy agradecidos en primer lugar con la Fundación SM, en particular su director, Leoncio Fernández, y su coordinadora, Lourdes Otaegui. Ambos han aplicado generosidad, inteligencia y extraordinaria profesionalidad a la hora de afrontar la iniciativa y acometer el trabajo.

Una muy sentida enhorabuena queremos brindar al profesor Juan Carlos Torrego y a todos los autores, que han conseguido presentar unos textos de calidad incuestionable que esperamos resulten de ayuda futura para los alumnos con altas capacidades.

La Comunidad de Madrid ha sido clave en la producción de estos contenidos gracias a su apoyo y respaldo permanente. En la Consejería de Educación y Empleo es justo mencionar el decidido empeño de su consejera, Lucía Figar, y el de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, que ha llevado el peso del proyecto en los colegios, permitiendo la consecución de sus objetivos centrales. También agradecemos a la Consejera haber impulsado la formación dentro del programa general, implicando a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza y al propio Rectorado de la Universidad de Alcalá.

La Consejería de Asuntos Sociales participa en el programa a través del Instituto Madrileño del Menor y de la Familia; agradecemos mucho el apoyo de su gerente y en particular el esfuerzo hecho desde el Área de Coordinación de Centros de Protección.

No queremos dejar de mencionar a todas aquellas personas que colaboran en el día a día, en especial los profesores y coordinadores del programa que han realizado un trabajo intenso, bien reflejado en los textos que aquí se presentan.

Para concluir, no podemos olvidar los esfuerzos de las muchas personas que en otros momentos se sumaron a nosotros para construir una apuesta que hoy en día ya podemos calificar de logro gracias a todos.

Isabel Durán
Directora de Programas
Fundación Pryconsa

Fundación Pryconsa

Presidente
José Luis Colomer

Vicepresidente
Pablo Ugarte

Secretario
José Luis Chamorro

Vocales
Araceli Atalaya, Luis Díez, María José Galisteo, Julia González

INTRODUCCIÓN

Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá

Vivimos tiempos que se caracterizan por el aumento de la sensibilidad social sobre la necesidad de atender la diversidad de nuestras aulas y, con ello, el deseo de promocionar una respuesta educativa de calidad, entendiendo que la calidad no puede disociarse de un enfoque centrado en aportar una atención a los alumnos en un contexto normalizado y de inclusión, pero que al tiempo contemple una respuesta rigurosa a las diferencias individuales que presentan los alumnos.

Las cuestiones relacionadas con la atención a las diferencias que presentan nuestros alumnos (sean por cultura de procedencia, capacidades, intereses o motivaciones), se han convertido en cuestiones de debate e interés profesional, y también fuente del derecho a la educación. Garantizar este derecho es una de las tareas morales más nobles de la profesión docente y no podemos desconocer que las decisiones sobre la enseñanza tienen un papel decisivo en las posibilidades de garantizar el aprendizaje del alumno atendiendo a sus diferencias. Es cierto que los alumnos más desfavorecidos social y culturalmente están exigiendo un esfuerzo para compensar sus condiciones de partida frente al aprendizaje, pero no lo es menos, que hay otro grupo de alumnos con gran potencial de aprendizaje que necesitan también una atención adecuada. En este trabajo nos hemos centrado en dar una respuesta educativa a los alumnos de altas capacidades. La sociedad no se puede permitir el lujo de que en este siglo se nos sigan quedando niños sin atender, por la injusticia social que supone y por el «despilfarro» que significa no disponer de los alumnos de alta capacidad intelectual con una buena formación, cuando nuestro futuro como sociedad, como grupo, va a depender de los avances en el saber.

Por lo tanto, nos estamos situando en uno de los grandes retos educativos del siglo XXI para una profesión tan compleja e importante socialmente como la docente: la atención a la diversidad desde una perspectiva amplia e inclusiva. A este reto es al que queremos contribuir con este libro. El lector encontrará en este texto diversas aportaciones, unas provenientes del campo de la investigación, otras como propuestas prácticas y herramientas concretas para la elaboración y el desarrollo de actuaciones en el campo de la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales dentro de un modelo: el del aprendizaje cooperativo.

Seguramente la singularidad de la aportación que aquí se realiza es que, al igual que ya conocemos textos dedicados a establecer propuestas orientadas a realizar una atención específica de los alumnos con altas capacidades en un contexto extracurricular, nuestra con-

tribución consiste en reconocer esta realidad, ir un poco más allá, y realizar una propuesta de atención a estos alumnos en el marco del aula ordinaria con una metodología de aprendizaje cooperativo. Esta metodología, además de un reto ético, al potenciar una escuela para todos y que pretende alcanzar el éxito para todos con cotas de excelencia, supone una opción que responde a las necesidades de una sociedad multicultural. Es una opción que reconoce y valora positivamente la diferencia y celebra la diversidad, promoviendo un rico entorno de aprendizaje que contribuye al desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándolos a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal, en un contexto de socialización con el conjunto de sus compañeros. Junto con la utilización de otras medidas de tipo específico como los programas de enriquecimiento extracurricular, el uso de métodos cooperativos en el aula puede completar de forma adecuada un desarrollo equilibrado del alumno con altas capacidades en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo clase y mejora el clima de convivencia.

La aportación que presentamos, cuenta con el aval de un recorrido previo en la práctica, ya que se nutre de una línea de investigación e intervención surgida del desarrollo de un proyecto que se viene implementando en la Comunidad de Madrid, contando con el patrocinio de la Fundación Pryconsa dentro de un acuerdo con la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid, y el asesoramiento de la Universidad de Alcalá.

Para una mejor comprensión de esta obra, el lector encontrará dos partes diferenciadas, pero interconectadas dentro de una secuencia lógica, que transita desde el conocimiento del fenómeno de las altas capacidades a la intervención educativa sobre dicho fenómeno, dentro de un planteamiento de inclusión. En una primera parte se aportan recursos teóricos para comprender y caracterizar el concepto de alta capacidad intelectual, junto con un repertorio de orientaciones para realizar un riguroso procedimiento de evaluación psicopedagógica de los alumnos. En la segunda parte, se presenta un amplio repertorio de orientaciones teóricas y prácticas para la intervención educativa en este campo, siendo la metodología cooperativa el enfoque didáctico elegido, ya que recoge una metodología muy novedosa, útil y que supone una respuesta concreta a la diversidad de necesidades, intereses y capacidades del alumno de los centros educativos. En un momento en el que el formato de la escuela tradicional presenta disonancias respecto a las necesidades que demanda la sociedad, surge el aprendizaje cooperativo como una opción metodológica de gran calado, que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra.

En la primera parte de la obra, que transcurre desde el capítulo número uno hasta el tres, encontramos un primer capítulo donde se realiza una revisión pormenorizada de las diferentes teorías explicativas de un aspecto tan multifactorial como es la alta capacidad intelectual, y se delimita un conjunto de conceptos asociados como son alta capacidad, superdotación, genio, talento, precoz, prodigio y eminencia, al tiempo que se efectúa una caracterización del término «alta capacidad».

En el segundo capítulo se expone un conjunto de propuestas orientadas a la detección de posibles alumnos con altas capacidades, desarrollando un proceso en tres etapas: una primera, orientada a la atención de los agentes educativos más cercanos a los alumnos, es decir, los padres y maestros; una segunda, centrada en el proceso de detección que se pone en marcha una vez que existe la sospecha de que un alumno concreto presenta o puede presentar altas capacidades; y una tercera, cuando el proceso de detección confirma las sospechas, se acom-

pañan orientaciones para realizar una evaluación psicopedagógica de carácter exhaustivo, contando con los servicios psicopedagógicos correspondientes.

Partiendo de la premisa de que todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa de los centros escolares deben favorecer la equidad y la excelencia para todos los alumnos dentro de un entorno educativo común, en el que cada persona sea valorada por igual, en el tercer capítulo se aborda la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales, a lo largo del continuo que va desde lo curricular a lo extracurricular, para finalizar con la presentación de una ejemplificación práctica de una estrategia de ampliación curricular interdisciplinar especialmente diseñada para alumnos con altas capacidades.

A partir del capítulo cuarto se inicia una segunda parte de la obra, enfocada a aportar claves concretas para entender e intervenir educativamente con estos alumnos en un contexto de normalización e inclusión utilizando las metodologías de aprendizaje cooperativo. Es una parte que por su extensión y exhaustividad podríamos afirmar que se convierte en un manual de actuación educativa con alumnos con altas capacidades dentro del rico entorno de un aula ordinaria.

En el cuarto capítulo se presenta el novedoso modelo de diferenciación curricular o enseñanza diferenciada, que es una propuesta de intervención de mucho interés para alumnos con altas capacidades, ya que, asumiendo el principio de la inclusión educativa, contempla la necesidad de una atención diferenciada para estos alumnos. Aquí el lector se encontrará además de con un recorrido conceptual, con los procedimientos o estrategias metodológicas para desarrollar una respuesta educativa diferenciada para el alumno, a partir del reconocimiento de sus diferencias en aptitud, interés y perfil de aprendizaje; y proyectando una respuesta en elementos del currículo como son el contenido, el proceso y el producto.

A partir del quinto capítulo nos encontramos una verdadera guía de actuación práctica para la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas. A lo largo del capítulo y con el complemento del Anexo 2, con recursos e instrumentos específicos, se encontrarán herramientas para la evaluación psicopedagógica al analizar una serie de factores, tanto individuales como de carácter grupal, que van a determinar en gran medida el tipo de intervención necesaria para atender a la diversidad y que posteriormente serán utilizados en el momento de realizar la necesaria contextualización de una unidad didáctica para un grupo clase.

En el sexto capítulo se abordan una serie de estrategias metodológicas de tipo inclusivo, útiles para atender a la diversidad, siendo la metodología cooperativa una de las estrategias más relevantes de la escuela inclusiva. A lo largo de sus páginas se detalla la fundamentación teórica de esta sorprendente propuesta metodológica, que es capaz de conseguir como resultado una escuela con una mayor conciencia social y una mejor preparación para la consecución de aprendizajes efectivos. Se analizan también algunos de los aspectos que hacen de dicha metodología un recurso adecuado para atender a los alumnos con altas capacidades dentro de su grupo de iguales, de modo que se facilite su integración en el grupo-clase y se desarrollen todos sus potenciales de aprendizaje. También se plantea la respuesta a cómo crear una cultura de cooperación en un centro escolar, deteniéndose en diferentes estrategias de sensibilización al cambio profundo que supone la implantación de dichas estructuras cooperativas en las aulas, siendo conscientes de las ventajas que una cultura de la cooperación puede suponer para los alumnos con altas capacidades y también para el resto de la comunidad educativa.

En clara conexión con el anterior surge el capítulo séptimo, la red de aprendizaje, que hace referencia a la implantación de estructuras y dinámicas que hagan posible la cooperación en el aula; la red de enseñanza se relaciona directamente con el establecimiento de dinámicas de trabajo en equipo de los profesores. Ambas estructuras suponen un esfuerzo explícito por crear las condiciones necesarias para que alumnos y profesores puedan y sepan cooperar. En el Anexo 1 el lector encontrará múltiples herramientas y recursos para desarrollar el aprendizaje cooperativo, con un amplio repertorio de técnicas formales e informales.

Siguiendo esta misma línea de contribuir a la implantación de una estructura cooperativa en el aula, resulta fundamental dedicar un capítulo, como es el número ocho, a impulsar una red de profesores que cooperan para poner en marcha el aprendizaje cooperativo con sus alumnos, ya que es más fácil su implantación en un centro cuando constituye el objetivo común de un grupo de profesores, que trabajan juntos para ponerla en marcha. Por ello, creemos que es importante realizar una contribución destinada a orientar la construcción de una red de enseñanza colaborativa en el centro, a través de la implantación de dinámicas de trabajo en equipo del profesorado.

A partir de aquí nos encontramos con el capítulo nueve, orientado a plasmar los aportes anteriores, en un formato de diseño didáctico, alrededor de la elaboración de una unidad didáctica. Surge con la pretensión de ser una verdadera guía para la práctica del aprendizaje cooperativo. Presentamos una particular manera de entender una unidad didáctica, ya que recoge un modelo didáctico basado en la investigación en el aula por parte de profesores y alumnos, a partir de la elaboración de proyectos. Pensamos que este enfoque se adecua a la situación de un aula en la que existe una importante diversidad, siendo algunas de las características que la hacen tan útil potenciar un enriquecimiento del conocimiento de los alumnos a partir de una participación activa y responsable en su aprendizaje.

No queríamos dejar de contar en un libro de estas características un aspecto tan relevante como es el disponer de ejemplificaciones de unidades didácticas de diferenciación curricular. Con esta intención, hemos incorporado en el capítulo diez dos propuestas concretas de unidad didáctica para primer ciclo de educación primaria, que se corresponden con el enfoque de construcción de unidades didácticas planteado en el anterior capítulo.

Cierra estos capítulos, que abordan el trabajo en el aula y en el centro educativo, un bloque dedicado a la exposición de una experiencia singular, en la que se ha vinculado el trabajo sobre altas capacidades con el desarrollo de otras potencialidades en un colectivo muy especial, como son los niños que viven en residencias de protección, de los que es responsable el Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Este organismo ha participado activamente en un proyecto global que se ha puesto en marcha en los centros, con la pretensión de favorecer un adecuado clima socioafectivo que promueva el desarrollo integral de los menores y que sea capaz de compensar las carencias y dificultades que estos niños presentan partiendo de los principios que inspiran la educación positiva. Esta propuesta alejándose de lo que pudiera ser una extensión de las actividades escolares, ha conseguido que los niños participantes mejoren su autoestima, su autoconcepto, y puedan hacer aflorar sus capacidades como personas plenas, a partir del desarrollo de un Programa específico mediante estrategias de trabajo colaborativo en contextos semiestructurados.

Es nuestro deseo que la lectura abra un proceso de comunicación con los autores y con el conocimiento generado en este campo, de tal modo que las aportaciones que aquí se desarrollan sean de interés del lector.

Conceptos generales del alumno con altas capacidades

Ana Miguel López
Aránzazu Moya Gutiérrez

*No basta saber. Se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.*

J. W. GOETHE

1. Concepto de superdotación y distinción entre términos similares: altas capacidades, genio, talento, precoz, prodigio, eminencia...

No es fácil definir el concepto de superdotado, tampoco lo es para la comunidad científica. De ahí la variabilidad de conceptos que ha habido a lo largo de la historia y la imprecisión de algunos de ellos.

Podríamos decir que superdotada es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana. Pero esta definición ya nos genera varios interrogantes: ¿qué es lo normal?, ¿cómo se pueden medir esas capacidades?, ¿cuánto deben medir para considerarlo superdotado?¹.

La categoría de superdotado es demasiado amplia: en ella se incluyen a todo tipo de personas con un rendimiento superior. Pero lo que más destaca es la gran variabilidad en las características de las personas así clasificadas. Cometeríamos la misma imprecisión, si bajo el término «infradotado» pretendiéramos identificar a la persona con un rendimiento intelectual inferior, algún tipo de deficiencia sensorial o física que le limitara en su rendimiento.

En la literatura especializada se utilizan varios términos para referirse a la persona de alta capacidad. Algunos de ellos –como «sobredotado», «superdotado» o «alumnos con altas capacidades»– se han usado indistinta y generalmente para referirse a la persona con un alto rendimiento en varias aptitudes. Por el contrario, otros aportan matices sobre esa alta capacidad. Así, por ejemplo, el talento o el prodigio hacen referencia a una alta habilidad en un área muy concreta. Algunos de estos conceptos son los que vamos a precisar a continuación.

- *Alta capacidad.* Estos sujetos presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o mate-

¹ L. PÉREZ, *Alumnos con capacidad superior*. Madrid, Síntesis, 2006.

ria. Las diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea. Hay autores que distinguen los casos de superdotación extrema y así hablan de «superdotación de primer orden» (sujetos con productividad superior y CI mayor de 155) y «segundo orden» (CI entre 125 y 130).

- **Talentosos.** Alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Se puede hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motor, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo...

TABLA 1. Distinción del concepto de talento²

Talentos	Aspectos significativos	Rendimiento escolar
Talento académico	Presentan unas capacidades relevantes para el aprendizaje. Los alumnos con talento académico no presentan las características definitorias de los alumnos superdotados, pero aprenden a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo. A veces se confunde a este tipo de talentosos con los alumnos superdotados, porque obtienen resultados espectaculares en la escuela.	Son grandes consumidores de conocimientos y manejan una alta cantidad de información. <i>Orientaciones para los profesores: es importante disponer de actividades y temas de ampliación «de reserva», dado el rápido ritmo de aprendizaje de estos alumnos. Se debe vigilar de cerca su interacción social con otros alumnos y estar preparado para intervenir si surgen problemas.</i>
Talento matemático	Destacan en aptitudes intelectuales tales como el razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial. Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.)	Su rendimiento escolar en el área de matemáticas es muy alto. Pueden no llegar a sobresalir en el resto de áreas. <i>Orientaciones para los profesores: las diferencias de rendimiento entre áreas no son debidas a la mala disposición del alumno sino al desnivel de sus capacidades. Se reforzarán los pequeños avances en las materias que son más difíciles para ellos y también la utilización del lenguaje como forma de expresión.</i>
Talento verbal	Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc. Cuando se interesan por algún área de conocimiento como la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a conseguir un gran dominio de las mismas.	Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares, el rendimiento de estos alumnos suele ser bueno a excepción de las áreas como matemáticas o artística, en las que el lenguaje tiene una menor influencia. <i>Orientaciones para los profesores: estos niños pueden parecer más inteligentes de lo que realmente son. Esto debe tenerse muy en cuenta en la planificación de objetivos y, sobre todo, en el momento de plantear exigencias o generar expectativas.</i>

² CASTELLÓ / MARTÍNEZ, 1999.

Conceptos generales del alumno con altas capacidades

Talentos	Aspectos significativos	Rendimiento escolar
Talento motriz	Destacan, respecto a los alumnos de su edad, en las aptitudes físicas tales como agilidad, coordinación de movimientos, etc.	Se les considera como buenos gimnastas y sus habilidades especiales las demuestran cuando realizan deportes, ballet, danzas, etc.
Talento social	Destacan considerablemente en habilidades de interacción social. Ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo, en el que suelen desempeñar el papel de líderes. Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás y son capaces de asumir responsabilidades no esperadas para su edad. La capacidad de liderazgo se suele presentar desde edades tempranas (Educación Infantil). En la mayoría de los grupos en los que se integran, desempeñan el papel de líder y a ellos acuden en busca de ayuda otros compañeros.	Su rendimiento escolar es normal o bueno, pero no suelen destacar especialmente en algún área en concreto.
Talento artístico	Manifiestan una habilidad excepcional para las artes (dibujo, pintura, modelado, etc.) Disfrutan mucho con sus realizaciones y dedican mucho tiempo a este tipo de actividades. Este tipo de talento se puede manifestar desde edades tempranas, muy pequeños, ya que de forma espontánea realizan actividades muy variadas de tipo artístico.	Sus resultados académicos suelen ser intermedios y es posible que aparezcan en algún área escolar. <i>Orientaciones para los profesores:</i> es importante incluir actividades figurativas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones. Es probable que sea difícil motivarles en tareas excesivamente alejadas de sus intereses, razón por la cual, una excesiva presión podría ser contraproducente.
Talento musical	Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. No solo muestran atención y gusto por la música, sino una intensa y muy fina percepción musical. Desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías, y, en algunos casos, cuando se les proporciona algún instrumento de teclado, son capaces de tocar melodías sin un previo aprendizaje.	El rendimiento escolar es variable. Suele existir cierta concordancia y relación entre el rendimiento escolar en música con el rendimiento escolar en matemáticas.

Talentos	Aspectos significativos	Rendimiento escolar
Talento creativo	<p>Producen gran número de ideas diferentes sobre un tema.</p> <p>Sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes.</p> <p>Ante un problema encontrarán soluciones múltiples y variadas, aunque en ocasiones les resulte difícil seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada.</p> <p>Suelen ser bastante aceptados por sus compañeros, porque son divertidos y originales.</p> <p>Generalmente están bien integrados en su grupo.</p> <p>Suelen tener gran sentido del humor.</p> <p>Son propensos a las bromas, siendo muy lúdicos y juguetones.</p>	<p>El rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y ante planteamientos educativos muy rígidos pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia todo lo que supone lo escolar.</p> <p><i>Orientaciones para los profesores:</i> las respuestas que implican creatividad son de tipo divergente, es decir, a menudo son distintas de lo que lógicamente deberíamos esperar. Debe evitarse una presión sistemática sobre este tipo de respuestas y, sobre todo, evitar las atribuciones de mala intención, agresividad o interés por la provocación. En la medida en que sea posible, se valorará el interés, la complementariedad o la originalidad de la respuesta.</p>

- *Prodigio.* Es el sujeto que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Realizan producciones admirables, equiparables a los adultos, y suelen presentar competencias prematuras en áreas específicas.
- *Genio.* Persona que por unas capacidades excepcionales en inteligencia y creatividad ha creado una obra importante y significativa para la sociedad. Es falsa la comparación entre genio y superdotado. A veces al superdotado se le exigen actuaciones propias del genio, cometiendo el error de sobreexigirle.
- *Eminencia.* Persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc... ha producido una obra genial, sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.

El superdotado puede ser precoz, talento, prodigio, eminente, pero no necesariamente un genio. En porcentajes sería de aproximadamente un 2,25 % y 1 de cada 934.080 puede ser genio o prodigio (CI>190), así como 1 de cada 294.000 tiene un CI por encima de 170.

2. Modelos explicativos del alto rendimiento intelectual

En los últimos años encontramos multitud de definiciones de los términos «sobredotación» o «alta capacidad», desde enfoques que dan importancia a la ejecución actual, la herencia y la precocidad, hasta nuevas orientaciones en las se incluyen varios componentes esenciales en las nuevas definiciones de altas capacidades como son los aspectos sociales, cognitivos, culturales, etc.

A lo largo de estos años han ido apareciendo diferentes enfoques y autores que construyen el marco teórico del término «superdotación» y que determinan ciertas características y rasgos comunes en estos niños.

En los años 80, dos autores, Stenberg y Gardner, presentaron sus teorías, que revolucionaron la concepción de la sobredotación. Gardner, con su teoría sobre las inteligencias múltiples³, mantiene la aceptación de la inteligencia como un potencial que puede fomentarse o

³ H. GARDNER, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.

no a través de la estimulación del ambiente y/o la cultura, hasta llegar a un adecuado nivel de competencia. Todos los sujetos tienen en potencia la posibilidad de desarrollar las inteligencias (múltiples). Para Gardner

la inteligencia tiene que ver con la capacidad para resolver problemas y elaborar productos en un espacio natural y estimulante⁴.

En nuestra exposición sobre el concepto de sobredotación, nos centraremos en explicar los modelos más destacados. Empezaremos exponiendo un primer bloque de tres modelos: modelos basados en el rendimiento, modelos socioculturales y modelos cognitivos. Posteriormente, haremos referencia a cuatro nuevos modelos que vienen a complementar y enriquecer los anteriores: modelo diferenciado de superdotación y talento, modelo global de la superdotación, modelo psicosocial de «filigrana» y el modelo explicativo de la superdotación.

A lo largo de este capítulo emplearemos los términos «superdotado» y «altas capacidades» según corresponda. Las primeras teorías utilizan el término «superdotado» a la hora de elaborar sus propuestas. A nivel escolar, con la implantación de la LOE, se utiliza el término «altas capacidades» para referirse a este tipo de alumnos.

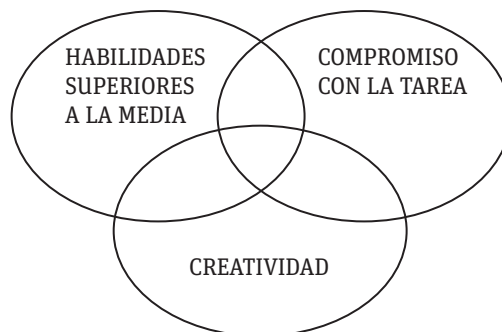
a) Modelos basados en el rendimiento

Estos modelos reconocen que es necesario poseer un determinado nivel de capacidad o talento, no siendo este criterio suficiente para conseguir un alto rendimiento.

La teoría de Renzulli de los tres anillos, de 1978, establece tres variables complejas, que pueden aparecer más o menos relacionadas: la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea. Según el autor, la inteligencia por sí misma es un factor múltiple y no unitario, por lo que no es suficiente para explicar las altas capacidades. Ninguno de los tres componentes (de manera individual y aislada) define este concepto, el autor considera que los tres son igual de importantes.

Desde esta perspectiva, en la teoría de los tres anillos, los alumnos con altas capacidades se caracterizan porque poseen y/o desarrollan un conjunto de características que son capaces de aplicar con éxito a distintos ámbitos de la vida. La persona talentosa, sin embargo, mostraría un potencial considerable en alguna de las variables de forma independiente y no una combinación de las tres.

CUADRO 1. Teoría de los tres anillos, de Renzulli



⁴ *Ibidem.*

Este modelo ha sido revisado en diversos momentos tanto por el mismo Renzulli como por otros autores como Mönks, cuya teoría veremos desarrollada más adelante.

b) Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales consideran que la cultura y la sociedad del momento establecen lo que se considera talento especial en dicha situación, añadiendo además el contexto social y familiar como favorecedores, o no, del correcto y adecuado desarrollo del sujeto superdotado.

- *Modelo de Tannenbaum*. Este modelo de 1986, que posteriormente el propio autor revisa y completa en 1997, considera que el rendimiento superior resulta de cinco factores determinantes:
 - Capacidad general, considerada como «factor g».
 - Aptitudes específicas excepcionales.
 - Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
 - Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
 - El factor suerte.
- *Modelo de Mönks*. En 1992 Mönks revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural, desarrollando el «Modelo Triádico de la Sobredotación», en el que introduce tres nuevos factores: la familia, el colegio y los compañeros, que interactúan con los tres anteriores (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea).

c) Modelos cognitivos

Estos modelos se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva, que tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Con ello se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas superdotadas. A continuación desarrollamos la teoría de Sternberg, ya que es la más destacada dentro de estos modelos.

La *Teoría Pentagonal Implícita* de Sternberg (1986) pretende presentar una teoría que facilite el conocimiento del funcionamiento intelectual de los alumnos superdotados. Para él una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios:

- *Criterio de excelencia*: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.
- *Criterio de rareza*: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.
- *Criterio de productividad*: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico.
- *Criterio de demostrabilidad*: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.
- *Criterio de valor*: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad.

Igualmente, se han incluido dos importantes factores: por un lado, la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y no solo al producto y, por otro lado,

tener presente el contexto en el que se aplica. Sternberg, en 2005, aporta el modelo WISC como guía para identificar a los sujetos superdotados, que se concreta en cuatro partes:

- *W* de *wisdom*, «sabiduría». Significa el atributo más alto en la excelencia. Aplicar la inteligencia y creatividad de la manera más adecuada, para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extrapersonal.
- *I* de «inteligencia», entendida como capacidad de aprendizaje y adaptación.
- *S* de «síntesis», la unión de todos los factores: es la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.
- *C* de «creatividad», como la aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea.

d) Cuatro nuevos modelos

Hasta ahora hemos expuesto los modelos iniciales explicativos de la alta capacidad. En los últimos años han aparecido modelos más globales, alguno de ellos basado en los modelos anteriores.

- *Modelo diferenciado de superdotación y talento*⁵. Según este modelo debemos diferenciar de manera precisa los términos «superdotación» y «talento». Para el autor, la superdotación se refiere a aquellos sujetos que presentan competencias naturales que no son entrenadas y aparecen de un modo espontáneo. El talento, sin embargo, se refiere al dominio de habilidades desarrolladas en un área específica.

El modelo presenta cinco dominios de aptitudes que son, para el autor, las capacidades que componen la superdotación: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros. A la creatividad le otorga un papel fundamental en el rendimiento superior. Paralelamente, las aptitudes socio-afectivas, aunque han sido menos estudiadas en este campo, las considera como la destreza en las habilidades sociales, la empatía o el liderazgo, que son aspectos propios de una capacidad superior. Las aptitudes sensoriomotrices se refieren a competencias como fuerza, flexibilidad, destreza, etc. Por último, en el apartado de «otras» se engloban habilidades no tan estudiadas y que tienen que ver más con parcelas que se corresponden con los talentos que plantea Tannenbaum (futbolistas, prodigios de memoria, etc).

- *Modelo global de la superdotación, de Pérez*⁶. El modelo global de la superdotación es el resultado de la revisión de los modelos teóricos surgidos hasta el momento, de las teorías de la inteligencia y de diversas investigaciones realizadas en nuestro país. La base teórica y primer componente de esta propuesta se basa en el modelo de Renzulli, dando importancia a la interacción de los tres factores fundamentales (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea), añadiendo siete núcleos de capacidad, que no siempre se dan relacionados sino que pueden darse de forma aislada y recoger capacidades no intelectuales (matemática, lingüística, motriz, musical, artística, espacial e interpersonal).

⁵ L. PÉREZ / P. DOMÍNGUEZ / É. ALFARO, *Actas del seminario Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid, Dirección General de Promoción educativa-Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2002.

⁶ *Ibidem*.

El modelo agrega dos aspectos novedosos a cada uno de esos tres factores:

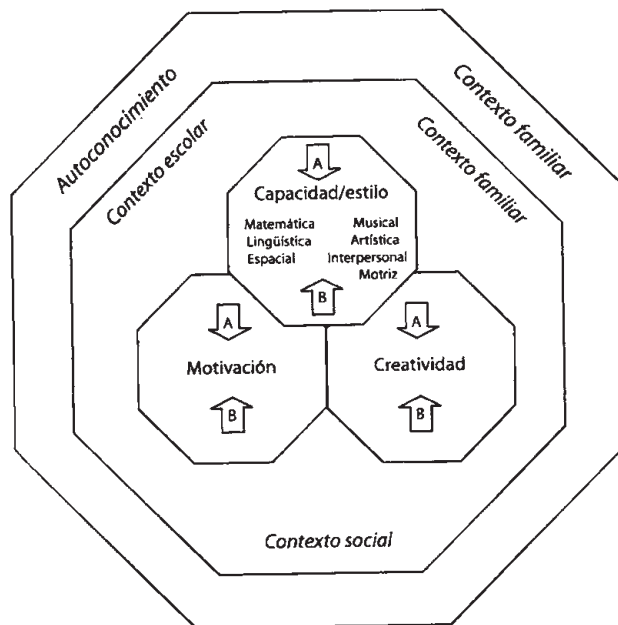
- *Probables*: se trataría de aquellos aspectos que con toda probabilidad el sujeto va a desarrollar a lo largo de su vida.
- *Posibles*: son aquellos factores que aparecerán o se desarrollarán dependiendo de las oportunidades de enseñanza o lo que podamos llamar suerte.

El siguiente factor lo encontraríamos en el contexto de los distintos campos: escolar, familiar y social y/o socioeconómico. El último componente estaría formado por los factores de personalidad como el autoconocimiento y autocontrol.

Según Pérez⁷ (2002) podríamos resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

1. Es un modelo de «coalescencia» o combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La «inteligencia» como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la capacidad superior.
3. Los elementos «posibles» y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

CUADRO 2. Modelo global de los factores que componen la superdotación⁸



⁷ *Ibidem*.

⁸ L. PÉREZ, *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.

- *Modelo psicosocial de «filigrana»*. En 1997 Tannenbaum hace una revisión de su modelo psicosocial de los cinco factores de 1986 e introduce algunas modificaciones:
 - Capacidad general, considerada como factor G.
 - Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias o las distintas habilidades descritas por Guilford.
 - Factores no intelectuales, como motivación y autoconcepto.
 - Influjos ambientales, familiares, y escolares.
 - Factor suerte.

Los cinco factores deben darse todos ellos interrelacionados. Si uno falta, los demás no lo compensan, y se necesita un nivel mínimo de cada uno de ellos.

El autor considera que la creatividad es el fruto de las variables anteriores, no un factor más. Según esta teoría, la superdotación solo podría observarse y valorarse en adultos, ya que lo considera como una consecuencia de la producción creativa con cierto valor por parte de la sociedad.

- *Modelo explicativo de la superdotación*, de Prieto y Castejón⁹. Este modelo presenta una explicación sobre la superdotación de un modo abierto y flexible. Los autores consideran que existen cuatro componentes esenciales, que deben estar presentes en la definición de las altas capacidades, los cuales son independientes, aunque se precisa un nivel mínimo de todos y cada uno de ellos:
 - Habilidad intelectual general: recoge la inteligencia fluida, la capacidad intelectual general del tipo analítico, factor g, otros componentes cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, actitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico, espacial, etc.
 - Capacidad de manejo del conocimiento, tanto en dominios generales como particulares de contenido, de forma cualitativa y cuantitativa.
 - Personalidad: habilidades interpersonales, intrapersonales, etc.
 - El ambiente.

TABLA 2. Esquema de los modelos explicativos de las altas capacidades

	MODELOS	AUTORES	PROCESOS	AÑO
MODELOS INICIALES	Basado en el rendimiento	Modelo de Renzulli	<ul style="list-style-type: none"> – capacidad intelectual por encima de la media. – creatividad elevada. – compromiso con la tarea. 	1978
	Modelo sociocultural	Modelo Tannenbaum	<ul style="list-style-type: none"> – capacidad general, considerada como factor g. – aptitudes específicas excepcionales. – factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. – contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes. – factor suerte 	1986

⁹ M^a D. PRIETO / J. L. CASTEJÓN, *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe, 2000.

	MODELOS	AUTORES	PROCESOS	AÑO
MODELOS INICIALES	Modelo sociocultural	Modelo de Mönks	<ul style="list-style-type: none"> - amplía la teoría de Renzulli incluyendo factores psicosociales: - familia. - colegio. - grupo de iguales. 	1992
	Modelo cognitivo	Teoría pentagonal implícita de Sternberg	<ul style="list-style-type: none"> - criterio de excelencia. - criterio de rareza. - criterio de productividad - criterio de demostrabilidad. - criterio de valor 	1986
	AUTORES		PROCESOS	AÑO
MODELOS ACTUALES	Modelo global de la superdotación de L. Pérez		Teoría de Renzulli: <ul style="list-style-type: none"> - capacidad. - creatividad. - aplicación a la tarea. Junto a siete núcleos de capacidad: <ul style="list-style-type: none"> - matemática - lingüística - espacial - motriz - musical - artística - interpersonal. Dos componentes: <ul style="list-style-type: none"> - probables - posibles 	1998
	Modelo psicosocial de «filigrana» de Tannenbaum		Cinco factores: <ul style="list-style-type: none"> - capacidad general, considerada como «factor g». - aptitudes específicas. - factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. - contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes. - factor suerte. Han de darse en combinación.	1997
	Modelo explicativo de la superdotación de Prieto y Castejón		<ul style="list-style-type: none"> - habilidad intelectual general. - capacidad de manejo del conocimiento. - personalidad. - ambiente. 	1997

e) Teoría de las inteligencias múltiples

Gardner, en su libro *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*¹⁰, realiza un análisis de las teorías y estudios acerca de la inteligencia y muestra la importancia de establecer una nueva concepción más extensa y amplia, que unifique los ejes fundamentales de los distintos enfoques. Por todo ello, Gardner plantea que los tests de inteligencia no evalúan de manera precisa una estructura tan variada y complicada como la mente, sino que ciertas

¹⁰ H. GADNER, *Estructuras de la mente*, o. c.

aptitudes necesitan procedimientos diferenciados y diversos para evaluarlas. La Teoría de las inteligencias múltiples pretende tener presente esta variedad de capacidades cognitivas, huyendo de la idea de la inteligencia simplemente como único proceso de razonamiento.

A raíz de todo lo anterior, Gardner pretende plantearse varias y distintas facultades intelectuales y para ello cree conveniente reflexionar acerca de dos cuestiones fundamentales: por un lado, definir los prerrequisitos de una inteligencia y, por otro, delimitar los criterios o características de dicha capacidad.

Los prerrequisitos se refieren a intentar confirmar que una inteligencia será útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales. Autores como Feldman, consideran que existen ciertos logros, como los lógicos-matemáticos, que son universales, mientras que otros los encontraríamos únicamente en culturas concretas. Los prerrequisitos que expone son: habilidad para solucionar problemas y habilidad para encontrar o crear nuevos problemas, ambas habilidades necesarias para adquirir nuevo conocimiento.

Respecto a los criterios que componen una inteligencia, se refiere a los signos que evidencian la existencia de cada una de las inteligencias. Los principios que utiliza el autor para definir las son los siguientes¹¹:

- Las habilidades dependen de zonas cerebrales más o menos circunscritas. De hecho en los casos de daño cerebral, el sujeto puede perder por completo esa capacidad o inteligencia.
- Se puede tener muy buena destreza en algunos campos y ser muy torpe en otros, lo que evidencia la posibilidad de la existencia de múltiples inteligencias.
- La existencia de una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información que pueden manejar determinada clase de información.
- Una inteligencia tiene un desarrollo ontogenético y hay posibilidades de modificación y capacitación mediante la educación. No todas las inteligencias se empiezan a desarrollar al mismo tiempo. El lenguaje, por ejemplo se empieza a desarrollar tempranamente; sin embargo, la inteligencia intrapersonal, de conocimiento de sí mismo, es más tardía.
- Una inteligencia específica es más verosímil si pueden rastrearse sus antecedentes filogenéticos, incluyendo capacidades compartidas con otras especies, como puede ser el canto.
- La psicología cognitiva puede estudiar cada inteligencia por separado y mostrar su relativa autonomía del resto. Por ejemplo, en el test de Wechsler hay subescalas para medir casi todas las inteligencias.
- Los hallazgos psicométricos avalarían la existencia de inteligencias múltiples, en la medida en que prueban que muchas tareas complejas de una inteligencia requieren varias habilidades y, al revés, que varias inteligencias pueden concurrir para obtener resultados en una determinada habilidad.

Para Gardner esta visión multidimensional de las inteligencias conlleva una educación más individualizada. Este tipo de enseñanza tendría como objetivo principal potenciar el

¹¹ C. FERRÁNDIZ GARCÍA, *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.

aprendizaje de determinada inteligencia y generalizar el desarrollo de dichas capacidades. Los principios de este modo de trabajo serían:

- Todos los individuos poseen algunas habilidades referidas a las inteligencias. La inteligencia «en bruto» predomina durante el primer año de vida. Después se alcanza la inteligencia a través de un sistema simbólico.
- Según se produce el desarrollo del niño, cada inteligencia va acompañada por un sistema simbólico de segundo orden.
- Desde la infancia hay niños que destacan considerablemente en una de las inteligencias, mientras que otros pueden ser individuos de riesgo. Por ello, la importancia de la intervención temprana que lleva a paliar algunas lagunas.
- Desde la escuela se potencia la enseñanza de las habilidades, conocimientos y actitudes de las distintas inteligencias. Se debe comenzar desde los primeros años de enseñanza y seleccionar el momento evolutivo adecuado.
- El objetivo de la evaluación ha de centrarse en conocer las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos.

¿Qué papel otorga Gardner a las altas capacidades dentro de su Teoría de inteligencias múltiples? El autor establece algunas precisiones conceptuales con respecto a las altas capacidades, refiriéndose a ellas como excepcionalidad. Tendríamos que distinguir los términos «talento», cuyo rasgo principal es su especificidad, y «altas capacidades», cuyo rasgo es su generalidad. En la tabla siguiente presentamos las características de las personas que destacan en cada una de ellas y también pautas educativas para desarrollarlas.

TABLA 3. Características de las inteligencias múltiples y ejemplo de actividades

Inteligencia	Características	Ejemplo de actividades para trabajar
Lingüística-verbal	Es la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye varias habilidades necesarias para el lenguaje (sintaxis, fonética, semántica...). Los alumnos en los que predomina esta inteligencia destacan en la lectura, escritura, narración de historias, etc. y aprenden de una manera más eficaz usando el lenguaje tanto oral como escrito: leyendo, escribiendo, hablando, debatiendo...	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas de libros, revistas, cuentos... - Debates. - Juegos de palabras. - Elaboración de libros, revistas... - Elaboración de mapas mentales con vocabulario relacionado...
Lógica-matemática	Es la capacidad que tiene una persona para usar los números de manera eficaz y de razonar de una manera adecuada. Los alumnos destacarían en matemáticas, resolución de problemas, razonamiento lógico... y su mejor método de aprendizaje es a través de la resolución de problemas, realizar esquemas, trabajar con contenidos abstractos ...	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación y categorización de listas de palabras o partes de las oraciones. - Actividades con materiales sobre los que hay que pensar. - Elaboración de instrucciones sobre actividades simples con un orden lógico determinado. - Ordenar textos o viñetas de un cómic con una secuencia lógica.

Conceptos generales del alumno con altas capacidades

Inteligencia	Características	Ejemplo de actividades para trabajar
Espacial	<p>Capacidad para pensar en tres dimensiones, reconocer la forma, el espacio, el color, etc. Dicha capacidad permitiría a una persona retener imágenes y trabajar con ellas mentalmente: transformándolas, modificándolas, analizándolas.</p> <p>Los alumnos con predominio de este tipo de inteligencia destacan en puzzles, lectura de gráficos, imaginación, etc. El método de aprendizaje más eficaz para estos niños es a través de dibujos, construcciones o elaboración de mapas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de presentación que se acompañen con dibujos o ilustraciones. - Elaboración de dibujos e ilustraciones a partir de un texto. - Juegos de imaginación, rompecabezas, dibujos, etc. - Construcciones. Tareas con mapas, gráficos, etc.
Corporal-kinestética	<p>Se trata de la capacidad para usar el cuerpo como medio para expresar ideas y sentimientos; así mismo, presenta habilidades de coordinación, equilibrio y flexibilidad.</p> <p>Los alumnos destacan en educación física, en trabajos manuales, representaciones corporales. Aprenden mejor procesando información a través de sensaciones corporales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asunción de papeles, dramatización, realización de movimientos según instrucciones... - Tareas de elaboración y construcción de objetos, presentación y práctica de vocabulario a través de experiencias táctiles. - Demostración de lo aprendido por medio de la actividad, adoptando el comportamiento, la actitud, etc.
Musical	<p>Perciben, discriminan y transforman las formas musicales con gran precisión y destreza. Entre sus capacidades se incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.</p> <p>Estos alumnos destacan principalmente en la asignatura de música, siendo muy eficaces en el manejo de ritmos, reconocimiento de sonidos, rimas, etc. Son alumnos que aprenden de manera más efectiva a través de los ritmos, músicas y cantando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades con ritmo y melodía. - Audiciones. - Práctica de material lingüístico o apoyo al texto mediante ruidos o sonidos. - Lectura de poemas con énfasis en ciertos sonidos. - Empleo de música de fondo para leer un texto, repasar o retener material nuevo.
Interpersonal	<p>Buena capacidad para mostrar empatía por los demás, entendiendo e interaccionando adecuadamente con ellos.</p> <p>A estos niños les gusta y aprovechan el trabajo en grupo. Son buenos compañeros resolviendo conflictos, comunicando adecuadamente... Aprenden de una manera social, comunicando, en grupo, compartiendo, entrevistando...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos y proyectos en grupo. - Actividades que impliquen compartir la información con los demás. - Entrevistas, sondeos... - Escritura de cuentos, historias o composiciones en grupo...
Intrapersonal	<p>Es la habilidad y capacidad de construir una percepción precisa respecto a uno mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Se tienen presentes aptitudes como la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.</p> <p>Estos alumnos se muestran reflexivos, presentan un razonamiento acertado. Les gusta trabajar solos y aprovechan el trabajo por proyectos y la reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades con actuación individual. - Proyectos individuales. - Lectura en silencio. - Escritura de un diario. - Relacionar lo leído o lo visto con uno mismo y con las propias experiencias.

Inteligencia	Características	Ejemplo de actividades para trabajar
Naturalista	Saben distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales y plantas. Destacan en habilidades como la observación, experimentación y reflexión. Son alumnos a los que les gusta el conocimiento del medio y trabajan de una manera eficaz explorando el medio natural.	Idear un animal imaginario propio. Cuantificar animales de una determinada especie. Elaborar mapas conceptuales relacionados con la naturaleza. Describir escenas de la naturaleza...

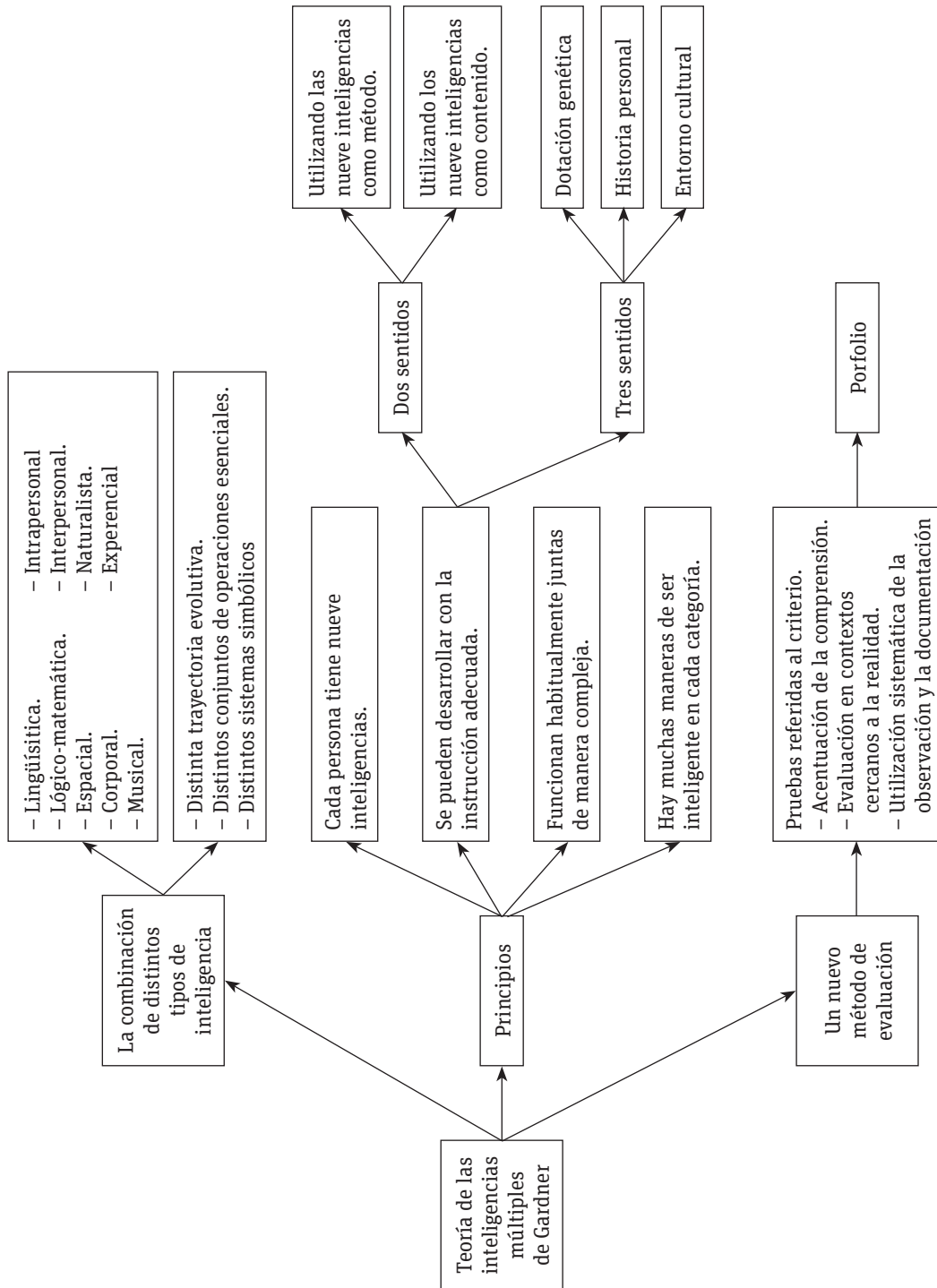
En las últimas actualizaciones Gardner introduce la inteligencia espiritual y existencial, que estarían relacionadas con cuestiones cósmicas, logros de un estado del ser, características existenciales de la condición humana. Es la inteligencia de las grandes preguntas. Gardner señala que

«La inteligencia moral o espiritual constituye una candidata bastante razonable para ser la novena inteligencia, aunque también existen buenas razones para considerarla una amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal, a las que se suma un componente valorativo. Lo que se considera moral o espiritual depende mucho de los valores culturales; al describir las inteligencias tratamos con habilidades que los valores de una cultura pueden movilizar, más que con comportamientos que se valoran de una manera u otra».¹²

A continuación presentamos un cuadro que resume gráficamente los principios de intervención educativa a partir de esta teoría.

¹² H. GARDNER, *Estructuras de la mente*, o. c., p. 61.

CUADRO 3. Esquema del modelo de Inteligencias Múltiples¹³



¹³ L. PÉREZ / P. DOMÍNGUEZ / É. ALFARO, o. c., p. 58.

3. Características del alumnado con altas capacidades

Los niños con altas capacidades son una población muy heterogénea, por lo que intentar elaborar un listado de características propias es complejo. Estos niños no solo se caracterizan por un alto cociente intelectual, sino por destacar en un conjunto de aspectos, como son la inteligencia, la creatividad, la implicación en la tarea, etc.

Son muchas las características, no siempre comprobadas, atribuidas a los niños y niñas superdotados:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones.
- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos. Pueden desarrollar aficiones según su propia elección.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente solo en actividades extraescolares.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con las debilidades humanas.

Aunque todos los niños con altas capacidades no son homogéneos en sus características, vamos a presentar una serie de ellas (adaptación de Calero¹⁴), que tienen que ver con su forma de enfrentarse a la tarea y que es importante tener en cuenta en el aula a la hora de trabajar con ellos.

- *Memoria de trabajo*: es la habilidad que tiene un sujeto para mantener información durante un corto período de tiempo, mientras lleva a cabo el procesamiento de nueva información que le va llegando, al mismo tiempo que recupera información de la memoria a largo plazo y reconoce el material nuevo. Esto le permite comparar la información nueva con la

¹⁴ M^a. D. CALERO / B. GARCÍA, / T. GÓMEZ, *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2007.

que ya posee sobre un tema y así reconocer, identificar y anticipar. Las personas con altas capacidades parece ser que pueden mantener en la memoria muchos elementos y son, por lo tanto, buenos almacenando conjuntos de respuestas para resolver bien ítems.

- *Flexibilidad*: es la capacidad que posee una persona para afrontar una situación novedosa y para adaptarse a un cambio. Los sujetos que reciben conocimientos desde la flexibilidad cognitiva, son capaces de solucionar problemas como una respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una determinada situación. En diversos estudios se ha comprobado que los niños con altas capacidades obtienen niveles muy por encima de la media, estableciendo además una alta correlación entre la ejecución en esta tarea y en la memoria de trabajo.
- *Autorregulación*: la mayoría de definiciones implican la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con diferentes demandas sociales, cognitivas y emocionales que surgen en situaciones específicas. Es de suponer que los niños con altas capacidades tendrán un mayor control sobre sus procesos autorregulatorios, lo que les hace ser más competentes en las tareas y tener rendimientos más altos. Por ello las teorías de Renzulli y Monks ya en el año 1985 introdujeron la motivación entendida como el compromiso con la tarea y la persistencia en la resolución de problemas como una característica fundamental de estos niños. Normalmente alumnos controlan mejor su respuesta de orientación ante las condiciones de distracción en comparación con niños y niñas de inteligencia normal.
- *Potencial de aprendizaje*: la evaluación del potencial de aprendizaje es una alternativa o un complemento a la medida tradicional de la inteligencia, puesto que, al ajustarse a las características del sujeto evaluado, puede apreciar su capacidad de aprendizaje independientemente de su nivel de ejecución actual en la tarea, y porque además identifica a aquellos sujetos con altas capacidades independientemente de otras características, tales como dominio del lenguaje o de la tarea, o nivel de comprensión de las instrucciones. Algunas investigaciones han mostrado que los niños con superdotación no solo tienen altas capacidades sino que también poseen un alto potencial de aprendizaje en distintas áreas que miden habilidades diferentes entre sí.
- *Creatividad*: una gran inteligencia no condiciona la creatividad. Sin embargo, esta depende de un cierto grado de inteligencia. Algunos autores consideran que la creatividad es uno de los componentes que forman parte, junto con otros, de la superdotación, de forma que mientras para unos autores la producción creativa es una de las variables que diferencian a los sujetos con rendimiento brillante de los realmente bien dotados, para otros es algo que se logra con el paso del tiempo y la madurez. Es necesario para los alumnos con altas capacidades, que el currículo educativo les ofrezca la oportunidad de plasmar los aprendizajes de manera personal u original, de aportar soluciones, de resolver problemas de manera creativa, utilizar la fantasía, el sentido del humor...
- *Disincronía*: muchos niños con altas capacidades pueden tener un desarrollo diferente entre su parte intelectual y entre otras áreas. Fue descrita por primera vez por el psicólogo Jean-Charles Terrassier¹⁵, que la define como el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados.

15 J.-CH. TERRASSIER 1994.

- Estableció varios tipos de disincronías, que pueden agruparse en dos bloques: la disincronía externa (o social) y la interna.

1. La disincronía externa puede ser:

Disincronía niño-escuela: este tipo de disincronía se produce cuando el desarrollo mental del niño con altas capacidades es mayor al resto de la clase. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios inferior al que sus capacidades le permiten, puede llegar a conseguir resultados escolares bajos o menores a lo esperado; así mismo se frustrará con rapidez y puede llegar a presentar problemas de disciplina. Puede presentarse fracaso escolar, al no sentirse a gusto en el colegio. Por ello el niño necesita encontrar un clima escolar acorde a sus necesidades.

Disincronía niño-padres: patente cuando los padres no estimulan ni tratan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación de los niños.

2. En el segundo caso, la disincronía interna, puede ser:

Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad: dificultades para coordinar una gran agilidad mental con los torpes movimientos de las extremidades infantiles. En muchas ocasiones los niños con altas capacidades hablan antes que los demás, pero la diferencia en el área motriz no es tan significativa. Hay muchos de estos niños que escriben con desorden y son más lentos en su escritura que en su pensamiento.

Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual: los resultados de los tests pueden dar diferentes resultados en distintas áreas, como por ejemplo: razonamiento, lenguaje, caso en el que al principio les cuesta expresar los pensamientos con verbo.

Disincronía entre la capacidad intelectual-afectividad: consiste en una incapacidad para procesar tanta riqueza mental, en una dificultad a la hora de comprender las emociones, los propios temores y angustias o dificultad para asimilar tanta información como puede captar.

Disincronía con sus compañeros: a veces se sienten incómodos entre sus compañeros, ya que ellos pueden tener intereses o necesidades diferentes. Suelen escoger compañeros mayores, con los que pueden hablar y estar más acordes con sus intereses.

A continuación mostramos una tabla de alguna de las características que nos podemos encontrar en los niños con altas capacidades:

TABLA 4. Características de los niños con altas capacidades¹⁶

Curiosidad	Desea comprobar, saber, descubrir. Está siempre haciendo preguntas, discutiendo sobre los asuntos de la vida.
Desafío	Le gustan los retos, apreciando nuevas y diferentes situaciones.
Pensamiento independiente	Tiene habilidad para la reflexión, para dar su opinión.

¹⁶ J. ALONSO / J. RENZULLI / Y. BENITO, *Manual internacional de superdotación. Manual para profesores y padres*. Madrid, Eos, 2003, pp. 347-349.

Conceptos generales del alumno con altas capacidades

Madurez para el juicio	Demuestra madurez por encima de su edad, cuando expresa ideas sobre los hechos de la vida.
Pensamientos y acciones originales	Tiene habilidad para elaborar nuevas ideas completamente diferentes de las que presentan otras personas.
Crítica de sí mismo y de las actitudes de otras personas	Tiene habilidad para cuestionarse y evaluarse a sí mismo y a los otros, siendo consciente de sus limitaciones.
Búsqueda de la excelencia	Tendencia a buscar la calidad y excelencia, cuando realiza las tareas.
Disfrute por las actividades creativas	Tiene interés por desarrollar actividades que expresan sus habilidades.
Indiferencia ante la monotonía de actividades	Rechaza tomar parte en actividades diarias habituales y mecánicas. Pierde la motivación, cuando se le somete a la monotonía.
Sentido del humor	Tiene habilidad para percibir, apreciar o expresar situaciones cómicas.
Múltiples intereses	Tiene interés concomitante en áreas diferentes de conocimiento o actuación.
Iniciativa para resolver problemas	Tiene una inclinación natural y enérgica para ser el primero en concebir ideas y llevarlas a la práctica.
Liderazgo	Tiene habilidad para inculcar congruencia de metas.
Preferencia por compañeros mayores	Busca la amistad con personas mayores.
Sensibilidad ante los problemas sociales	Se moviliza y moviliza a otros de cara a intervenir o solucionar problemas sociales.
Habilidad para el aprendizaje	Reconoce las relaciones entre hechos y significados en diferentes áreas del conocimiento.
Habilidad para analizar la realidad	Tiene habilidad para analizar las actitudes de la gente y la realidad que le rodea.
Pensamiento flexible	Tiene la habilidad de cambiar su punto de vista de cara a nuevas ideas, teniendo una mente abierta.
Habilidad para hablar	Tiene facilidad para expresarse claramente, usando un vocabulario adecuado.
Manifestación de expresión no verbal	Tiene habilidad para comunicarse clara y fácilmente usando símbolos escritos, imágenes, sonidos y gestos.
Memoria excelente	Tiene habilidad para memorizar no solo la información obtenida de la lectura del material y hechos de la vida sino también para recordar situaciones experimentadas de cara a guiar futuras acciones.

Pensamiento divergente	Tiene habilidad para producir pensamiento divergente, que está completamente desconexo de la lógica y de la secuencia previa. Habilidad para elaborar alternativas creativas y dirigidas a solucionar problemas.
Pensamiento reflexivo	Tiene habilidad para hacer reflexiones sobre sus actitudes y examinar todos los elementos presentes en una situación específica o idea.
Timidez	Muestra timidez para exponer sus sentimientos o ideas.
Expansividad	Tiene un comportamiento entusiasta, abierto y comunicativo.
Intereses persistentes	Muestra perseverancia y constancia en áreas específicas de interés, en las que pretende aprender de manera profunda.
Responsabilidad	Toma responsabilidad en la solución de problemas.
Estabilidad/control emocional	Tiene habilidad para enfrentarse a la frustración y expresar sus emociones de manera previa.
Interacción en las relaciones personales	Tiene habilidad para establecer buenas relaciones con personas diferentes en situaciones diferentes.
Disfrute por ser el centro de atención	Disfruta por ser reconocido y valorado por sus ideas expresadas.
Autoestima	Valoración y sentimiento de autorrespeto.
Actitudes indiferentes	Tiene dificultad para concentrar la atención en sus propias actividades.
Sensibilidad	Tiene habilidad para analizar la realidad que le rodea de cara a reaccionar a los estímulos externos.
Exhibicionismo	Presenta un comportamiento de exhibición, conduciéndolo con actitudes exacerbadas, inadecuadas y disonantes con el grupo.
Compromiso con la tarea	Presenta un comportamiento observable, que demuestra interés expresivo, motivación, y esfuerzo personal hacia las tareas en áreas diferentes.
Madurez emocional	Desarrolla un comportamiento psicosocial, en especial la habilidad de ponderar y considerar situaciones, de acuerdo a su edad, o por encima de la misma.

4. Conclusión

Después de efectuar una revisión pormenorizada de las diferentes teorías sobre las altas capacidades y de exponer brevemente el modelo de inteligencias múltiples, que es uno de los que consideramos más ajustado a nuestra propuesta, englobamos los aspectos más destacados y relevantes para efectuar nuestra propia concepción de la atención a estos alumnos. Desde la perspectiva del proyecto, pretendemos atender a todos y cada uno de los alumnos consideran-

do que todos presentan unas potencialidades diferentes. Las altas capacidades, como hemos podido observar, es un concepto multidimensional, que abarca distintos aspectos y factores, no solo cognitivos sino también variables como la motivación, factores de personalidad, del contexto... encontrándose todos ellos dentro de un continuo en el que introducimos las diferentes competencias individuales de cada alumno. Por ello consideramos fundamental potenciar al máximo todos estos factores a través de diferentes estrategias y metodologías llevadas a cabo en el aula, teniendo presentes a todos los alumnos sean cuales sean sus potencialidades.

Bibliografía

- J. ALONSO / J. RENZULLI / Y. BENITO, *Manual internacional de superdotación. Manual para profesores y padres*. Madrid, Eos, 2003, pp. 347-349.
- ARTILES, C. / JIMÉNEZ, J. E. / ALONSO, P. Y OTROS. «Cómo trabajar en el aula con el alumnado de altas capacidades. Aspectos metodológicos y de evaluación de aprendizajes», en *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 2003, pp. 86-104.
- BARRIOS ESPINOSA, E., «Propuestas de aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera», en *GRETA 10/1* (2002), pp. 25-29.
- CALERO, M^a. D. / GARCÍA, B. / GÓMEZ, T., *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía- Consejería de Educación, 2007.
- FERRÁNDIZ GARCÍA, C., *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.
- GARDNER, H., *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.
- MARTÍN LOBO, M^a. P., *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid, Ediciones Palabra, 2004.
- PÉREZ, L., *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.
- PÉREZ, L. / DOMÍNGUEZ, P. / ALFARO, É., *Actas del Seminario Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa- Consejería de Educación-Comunidad de Madrid, 2002.
- REYZÁBAL, M^a V. (coord.), *Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa-Consejería de Educación-Comunidad de Madrid, 2007.

Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades

Aránzazu Moya Gutiérrez
Ana Miguel López

*No basta adquirir sabiduría,
es preciso además saber usarla.*

CICERÓN

1. Introducción

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 76 señala que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar los alumnos con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Así mismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Al ponerse de manifiesto que los alumnos con altas capacidades no necesariamente tienen que sobresalir en todas las áreas del currículo y que pueden llegar a mostrar comportamientos opuestos a la visión estereotipada de niño «superdotado» –como un pobre rendimiento en las destrezas instrumentales básicas, actitudes pasivas o negativas hacia la escuela e, incluso, conductas introvertidas, agresivas o disruptivas– se ha evidenciado la necesidad de mejorar los procesos de detección e identificación de estos alumnos.

La experiencia de atención a alumnos con altas capacidades llevada a cabo durante los últimos años en la Comunidad de Madrid, contando con el patrocinio de la Fundación Pryconsa, dentro de un acuerdo con la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid y con el asesoramiento de la universidad de Alcalá, ha tenido como finalidad la detección y atención a los alumnos con altas capacidades y la implementación de medidas de diferenciación curricular, de las que se pueda beneficiar no solo los alumnos con altas capacidades sino todos los alumnos.

Por ello, el proceso de evaluación que proponemos, ha de ser lo más amplio posible y va a tener los siguientes objetivos:

- Detección inicial de posibles alumnos con altas capacidades.
- Derivación de dichos alumnos a los equipos de orientación, para realizar la evaluación psicopedagógica correspondiente.

- Evaluación de los factores que inciden en el aprendizaje (motivación, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje...) de todos los alumnos¹⁷.

El objeto último de esta evaluación, entendida en sentido amplio, debe ser recoger toda la información necesaria para dar unas adecuadas orientaciones a los profesores, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza en lo que a la diferenciación curricular y a la atención a las altas capacidades se refiere.

En el presente capítulo vamos a desarrollar los objetivos referidos a la detección y derivación de posibles alumnos con altas capacidades. Aún así, para tener una visión global del proceso de evaluación-intervención del programa, hacemos una breve síntesis de las actuaciones más relevantes en la tabla que aparece a continuación.

TABLA 1. Síntesis de las actuaciones del proceso de evaluación

Fase	Actividad	Agente	Instrumentos	Actividades derivadas
Evaluación de alumnos	<i>Vigilancia</i> del desarrollo de todos los alumnos y <i>detección</i> de alumnos con altas capacidades.	Equipo de apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> • Raven. • Cuestionario padres. • Nominación profesores. • Nominación iguales. • Escalas de Renzulli (A aquellos alumnos con puntuaciones altas en los anteriores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación a los profesores sobre sig-nos de alarma. • Tabla de perfiles de los alumnos por aula. • Derivación a EOEP de posibles alumnos con altas capaci-dades.
	<i>Evaluación psicopedagógica</i> de alumnos detectados como susceptibles de presentar altas capacidades.	EOEP	<ul style="list-style-type: none"> • Test inteligencia, de creatividad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de alumno con altas capacidades si procede.
	<i>Evaluación de factores que inciden en el aprendizaje</i> (motivación, estilos, estrategias de aprendizaje...) de todos los alumnos.	Equipo de apoyo y/o tutor.	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas y/o cuestionarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de perfiles de los alumnos por aula.
Evaluación del contexto	Evaluación de los aspectos más relevantes del <i>proceso de enseñanza /aprendizaje</i> del aula, que contribuyen al desarrollo de la diferenciación curricular.	Profesores. Equipo de apoyo y/o tutor.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de autoevaluación. • Cuestionario de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones generales para mejorar procesos de enseñanza/aprendizaje, elaboración de programaciones y unidades didácticas.

En cuanto a la primera parte, referida a la detección y evaluación de alumnos con altas capacidades, hemos desglosado el proceso en tres etapas:

- Por *vigilancia* del desarrollo nos referimos a la atención que los agentes educativos más cercanos a los alumnos (padres y maestros) realizan sobre cada uno de ellos, con el objeto de valorar su desarrollo y observar que transcurra de forma adecuada. Para mejorar este proceso, la formación a los profesores y el asesoramiento a los padres son las mejores herramientas con las que contamos.

¹⁷ Ver capítulo 5, «La evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos».

- El proceso de detección, que se pone en marcha una vez que existe la sospecha de que un alumno concreto presenta o puede presentar altas capacidades, requiere de instrumentos específicos y debe aplicarse en equipo por los maestros, con el asesoramiento de orientadores de los EOEP. En el caso de nuestro programa, a esta fase contribuirá nuestro equipo de apoyo aplicando, a todos los alumnos de los centros participantes, instrumentos para la detección de altas capacidades, los cuales describiremos más adelante.
- Cuando el proceso de detección confirma las sospechas, se pasaría a realizar una evaluación psicopedagógica de carácter exhaustivo. Como el concepto de altas capacidades ha superado el que se centraba exclusivamente en el alto nivel de ejecución en pruebas de inteligencia y actualmente se engloban un conjunto más amplio de habilidades, la evaluación requiere de una exploración amplia, que no se limite a la medición del cociente intelectual. La realización de esta evaluación es función de los EOEP. En el caso de nuestro programa, el equipo de apoyo realizará acciones de sensibilización al profesor sobre la importancia de hacer demanda a los EOEP, cuando se haya detectado a algún alumno susceptible de presentar altas capacidades, y se colaborará, con los orientadores que lo soliciten, en el proceso de evaluación psicopedagógica. Así mismo se colabora con los tutores interesados en la elaboración de adaptaciones curriculares.

2. Indicadores para la detección inicial

En el caso del alumno con altas capacidades, los padres y profesionales observan que desde temprana edad comienza a destacar del resto de sus compañeros y compañeras, o bien comienza a mostrar signos de desadaptación. Esta diversidad pone de manifiesto la necesidad de mejorar los procesos de vigilancia del desarrollo. Estos procesos mejoran fundamentalmente a través de la información a los padres y la formación y sensibilización de los profesionales de la educación. Esta formación/información debe versar sobre el conocimiento de las características propias del alumno con altas capacidades, desterrando las expectativas falsas que en muchas ocasiones dificultan la detección. En este sentido es importante tener en cuenta los puntos siguientes:

Expectativas que se deben evitar:

- Suponer que los niños superdotados van a sobresalir en todas las áreas de su desarrollo, van a ser maduros emocionalmente, con elevado autocontrol, independientes, responsables y que intentarán agradar a su profesor.
- Pensar que van a destacar en todas las áreas del currículo escolar. Los profesores suelen esperar que los alumnos «brillantes» realizarán trabajos brillantes en todas las áreas.
- Esperar que los niños muy capacitados poseerán una gran motivación para sobresalir en la escuela, y efectuarán con esfuerzo e interés cualquier tarea que se les proponga¹⁸.

¹⁸ E. AROCAS / P. MARTÍNEZ / I. SAMPER, *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia, Generalitat de Valencia, 1994, p. 26.

Indicadores básicos:

- Utilización del lenguaje: amplitud de su vocabulario, precisión de los términos que emplea, complejidad de la estructura de sus frases, etc.
- Elevada comprensión de ideas complejas y abstractas. Puede, a la vez, desarrollar o elaborar ideas a un nivel no esperado.
- Calidad de sus preguntas. Pueden ser inusuales, originales, complicadas y/o llenas de madurez e intencionalidad.
- Habilidad para diseñar estrategias sistemáticas y múltiples para resolver problemas.
- Posibilidad de aprender con rapidez y facilidad cuando está interesado.
- Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones a determinados problemas¹⁹.

Estos indicadores se recogen a modo de referencia en el capítulo 1 de la presente guía y en los instrumentos que presentaremos a continuación donde se detallan de forma pormenorizada.

Si se observa un número de indicadores significativo, se debe consultar a un servicio especializado, en el caso de la Comunidad de Madrid a un EOEP.

Es importante subrayar la importancia de una adecuada atención, lo más temprana posible, a estos alumnos, para lograr su óptimo desarrollo, desterrando mitos como el de que el alumno con altas capacidades no requiere un apoyo especializado. Solo si los agentes educativos cercanos al alumno se sensibilizan al respecto, buscarán ayuda y derivarán estos casos a los EOEP para que se tomen las medidas oportunas.

3. Técnicas e instrumentos de detección e identificación

En términos generales, una vez que una familia o un maestro muestran preocupación al observar en un alumno características propias de altas capacidades, se debe iniciar un proceso sistemático de evaluación asistida/compartida para realizar la detección. El orientador asesorará y aplicará con el maestro y los padres los instrumentos adecuados. En 1998, Pérez, Domínguez y Díaz, citados por Pérez²⁰, evaluaron el nivel de eficacia de diversos sistemas para la detección de alumnos con altas capacidades, aportando los resultados siguientes:

<i>Sistemas o pruebas subjetivas</i>		<i>Procedimientos formales o estandarizados</i>	
Nominación de los profesores	70%	Pruebas individuales de inteligencia	90%
Nominación de los padres	60%	Pruebas colectivas de inteligencia	64%
Nominación de compañeros	50%	Pruebas estandarizadas de rendimiento	78%
Pruebas informales de rendimiento	40%	Resultados escolares	78%
Autobiografías y autoinformes	60%	Test de creatividad	73%

¹⁹ *Ibid*, p.28.

²⁰ PÉREZ, 2000.

En nuestro programa, en esta fase, el equipo de apoyo aplicará durante el primer trimestre, previa autorización de los padres y en coordinación con los equipos de orientación y los centros escolares, los siguientes instrumentos a todos los alumnos:

- Cuestionario nominación de iguales.
- Cuestionario nominación del profesor/tutor.
- Cuestionario para los padres.
- Raven – R.

Además, esta detección se completará con la aplicación de las Escalas de Renzulli a aquellos alumnos que hayan obtenido puntuaciones altas en los instrumentos anteriores. Existe multitud de cuestionarios de nominación publicados; hemos seleccionado los propuestos por Arocas²¹, que presentamos a continuación. Así mismo, hemos realizado algunas adaptaciones sencillas, para ajustarlos a las necesidades de nuestro programa.

NOMINACIÓN DE IGUALES

- OBJETIVO: Obtener información sobre las percepciones de todos los alumnos de la clase, en relación a sus compañeros.
- CUMPLIMENTACIÓN: El grupo de apoyo contará el cuento *El cole en el cielo* y les hará las preguntas que aparecen a continuación:

CUENTO: EL COLE DEL CIELO

En el cielo hay un colegio, en el que todas las estrellas aprenden muchas cosas: cantan, pintan, juegan y lo pasan muy, muy bien.

Cuando el sol se esconde y es de noche, las niñas y los niños duermen, pero las estrellas van al cole.

La maestra Luna enseña muchas cosas: los colores, los números, las letras... y las estrellas aprenden.

En el cole del cielo cada estrella es distinta de las otras, hay una estrella gritona, otra siempre ríe feliz y otra es la más juguetona.

También en el cole del cielo hay una estrella que puede hacer bien las cosas más difíciles, cuando encuentra un problema sabe solucionarlo y, además, puede inventar historias muy bonitas.

Si nosotros fuéramos las estrellas del cielo,

- ¿quién sería la estrella más juguetona?
- ¿y la estrella que sabe más matemáticas?
- ¿y la estrella que lee mejor?
- ¿y la estrella que corre, salta más?
- ¿y la estrella más artista, la que canta o pinta o toca un instrumento mejor?
- ¿y la estrella que más amigos tiene?
- ¿y la estrella más buena, la que más ayuda a la gente?
- ¿y la estrella a la que se le ocurren los mejores juegos, inventa las mejores historias?

²¹ E. AROCAS / P. MARTÍNEZ / M. MARTÍNEZ / A. REGADERA, *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia, Generalitat de Valencia, 2002.

CORRECCIÓN: se contabilizan las elecciones recibidas por cada alumno.

Nota. En algunas ocasiones habrá que decir al alumno:

- «Tienes que pensar en todos los compañeros de la clase, no solo en tus amigos».
- «No se puede elegir a la profesora».
- «Y ¿quién sería el segundo?» (en caso de que el alumno se elija a sí mismo).

CUESTIONARIOS DE NOMINACIÓN PARA EL PROFESOR/TUTOR

- **OBJETIVO:** Aportar información sobre las observaciones que el profesor tiene sobre cada alumno de la clase, en relación con las cuatro áreas descritas anteriormente.
- **CUMPLIMENTACIÓN:** El cuestionario se presenta como un cuadro de doble entrada (alumno/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y acabar teniendo una visión global del grupo.

Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

1. Difícilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

Se recomienda ir puntuando a cada uno de los alumnos en cada una de las áreas.

- **CORRECCIÓN:** Se realizan los sumatorios de cada uno de los alumnos en cada una de las áreas. Del cuadro global de cada grupo, que ha cumplimentado el profesor, se sumarán las puntuaciones correspondientes a cada una de las áreas y se considerarán exclusivamente, para la selección posterior, los resultados que igualen o superen las siguientes puntuaciones.

EDUCACIÓN PRIMARIA	
Capacidad de aprendizaje	50
Comunicación	30
Creatividad	33
Competencia Social	46

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. EDUCACIÓN PRIMARIA. CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/TUTOR	
PROTOCOLO DE DETECCIÓN	ALUMNOS
ITEMS	
COMPETENCIA SOCIAL	
1. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás. En muchas ocasiones los demás niños buscan su ayuda en situaciones problemáticas.	
2. Disfruta con las relaciones sociales.	
3. Asume responsabilidades más allá de lo esperado.	
4. Es capaz de tomar decisiones.	
5. Tiende a organizar y dirigir las actividades en las que participa.	
6. Es un alumno aceptado y valorado por sus compañeros en clase.	
7. Cooperera con el profesorado y los compañeros de clase; tiende a evitar situaciones conflictivas.	
8. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones. Es flexible en el pensamiento y en la acción.	
9. Establece prioridades cuando organiza actividades y participa con el grupo.	
10. En algunas situaciones: juegos, recreos, etc., prefiere la compañía de otros alumnos mayores que él o de los adultos.	
11. Tiene buen sentido del humor.	
12. Es una persona habilidosa socialmente.	
Puntuación total del área de competencia social.	

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. EDUCACIÓN PRIMARIA. CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/TUTOR	
PROTOCOLO DE DETECCIÓN	ALUMNOS
ITEMS	
ÁREA DE COMUNICACIÓN	
1. Es capaz de expresar sus ideas de forma muy clara y precisa.	
2. Puede encontrar diferentes vías de expresar las ideas.	
3. Puede hacer descripciones en pocas y apropiadas palabras.	
4. Es capaz de expresar sutiles matices de significado, utilizando una amplia provisión de sinónimos.	
5. Utiliza en sus narraciones juegos de palabras y analogías.	
6. Es capaz de escribir con claridad y redactar de forma concisa resaltando las ideas esenciales.	
7. Es capaz de expresar ideas de varias formas alternativas.	
8. Destaca en actividades como teatro, dramatizaciones, representaciones, etc.	
9. Utiliza correctamente los procesos comunicativos con personas de estatus diferente: se expresa de forma distinta y adecuada a cada situación si se dirige a compañeros, profesorado, padres, otras personas adultas, etc.	
10. Sabe mantener un diálogo con el profesor a un nivel superior al de la mayoría de sus compañeros.	
Puntuación total del área de comunicación.	

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL. EDUCACIÓN PRIMARIA. CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/TUTOR	
PROTOCOLO DE DETECCIÓN	ALUMNOS
ITEMS	
CREATIVIDAD	
1. Escribe y expresa oralmente historias, soluciones e ideas, fruto de una gran imaginación.	
2. Durante las explicaciones de clase, ¿tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se le ocurre a la mayoría de los compañeros/as?	
3. Sabe finalizar con originalidad y buen sentido los relatos o narraciones iniciados.	
4. Es capaz de captar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.	
5. Refleja en sus dibujos y expresiones plásticas una originalidad fuera de lo común.	
6. Muestra preferencia por las actividades en las que se investiga, experimenta y descubre la información.	
7. Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogantes del siguiente tipo: «¿Por qué no hacemos ahora...?», «Tengo una idea...», etc.	
8. Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.	
9. Se puede apreciar en él o ella una clara tendencia al juego intelectual y de forma espontánea fantasea, imagina y manipula ideas.	
10. Muestra un sutil sentido del humor y ve humorísticamente situaciones que no lo parecerían a otros.	
11. Se muestra cómodo en actividades de clase libres o poco estructuradas.	
Puntuación total del área de competencia social.	
PUNTUACIÓN TOTAL DE LAS CUATRO ÁREAS	

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

- **OBJETIVO:** Recoger información de los padres, referente a aspectos como desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar...

Es conveniente enviar los cuestionarios junto con un escrito, motivando a las familias y con la autorización para que se les apliquen las pruebas de nominación y el Test de Raven -R. Así mismo se le ofrece ayuda y colaboración en caso necesario.

- **CUMPLIMENTACIÓN:** La familia contestará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

1. Difícilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

- **CORRECCIÓN:** Cada ítem del cuestionario tiene un código, que corresponde al área concreta que se está valorando. Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas, exceptuando los ítems con código DS, que se han incluido con el propósito de que las familias no conocieran el objetivo de esta técnica.

Cada ítem del cuestionario cumplimentado por los padres tiene un código, que responde al área concreta que se está valorando.

Se sumarán de forma independiente los resultados de cada una de las áreas (en el cuestionario aparecen agrupadas) y se consideran exclusivamente los resultados que igualen o superen las siguientes puntuaciones:

CA	Capacidad de aprendizaje	21
C	Comunicación	16
CR	Creatividad	28
CS	Competencia social	16
DS	Deseabilidad social	-

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

El objetivo del presente cuestionario es conocer mejor a su hijo. Lean las preguntas detenidamente, coméntenlas entre ustedes y respondan con sinceridad.

Una vez cumplimentado el cuestionario, entréguenlo al tutor de su hijo.

Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
• NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO	
• FECHA DE NACIMIENTO	
• COLEGIO	
• CURSO	
DATOS GENERALES	
• ¿A qué edad dijo sus primeras palabras?	
• ¿A qué edad dijo las primeras frases?	
• ¿A qué edad fue capaz de mantener una conversación?	
• ¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio (control de esfínteres), de día y de noche?	
• ¿A qué edad empezó a dibujar objetos reconocibles?	
• ¿A qué edad empezó a escribir alguna palabra?	

La familia contestará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

1. Difícilmente.
2. Pocas veces.
3. Bastantes veces.
4. Casi siempre o siempre.

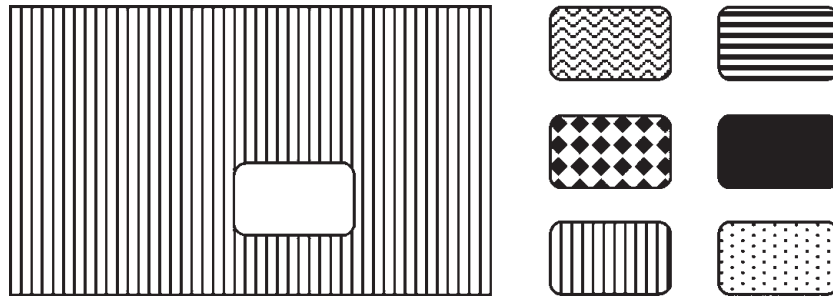
DS1	Prefiere los juegos con mucha actividad	1	2	3	4
CA2	Siente un afán y un placer evidente por la lectura. A menudo pide libros propios de una edad más avanzada	1	2	3	4
CA3	Demuestra una memoria excelente en todas las facetas de la vida cotidiana	1	2	3	4
DS4	Es distraído, en ocasiones le cuesta prestar atención a aquello que se le dice	1	2	3	4
CA5	Se concentra con facilidad e incluso se aísla cuando realiza actividades que le interesan	1	2	3	4
CA6	Está muy interesado por lo que le rodea. Les sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad	1	2	3	4
CA7	A pesar de llevar unas calificaciones aceptables es frecuente oírle decir que se aburre en clase	1	2	3	4

Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades

CA8	Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jeroglíficos, puzzles complicados, etc., o en juegos donde incide un alto componente intelectual	1	2	3	4
C9	Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad y encontrar distintas conexiones entre ellas.	1	2	3	4
DS10	Es cuidadoso con sus juguetes	1	2	3	4
C11	Se expresa con un lenguaje rico y fluido. Su vocabulario es muy avanzado y además lo utiliza de forma correcta	1	2	3	4
C12	Es muy bueno en actividades como redacciones, elaborar diálogos, inventar cuentos, historias, etc.	1	2	3	4
C13	Es capaz de narrar una experiencia vivida, o una película que ha visto, de forma clara e interesante	1	2	3	4
C14	Se muestra muy hábil en comprender explicaciones e ideas de las conversaciones de los adultos	1	2	3	4
CR15	Puede expresar ideas y contar historias fruto de una gran imaginación	1	2	3	4
CR16	Se sorprenden por la originalidad que muestra en dibujos, respuestas, comportamientos, etc.	1	2	3	4
CR17	Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance o con los que solicita y le proporcionan los padres	1	2	3	4
CR18	Suele contar cosas que le han ocurrido, añadiendo una buena dosis de imaginación, aunque con orden y coherencia	1	2	3	4
DS19	Le gusta ir al colegio	1	2	3	4
CR20	Cuando juega con otros chicos, se le ocurren iniciativas diferentes a las que puedan aportar los demás	1	2	3	4
CR21	Hace comentarios e interpretaciones muy personales ante una película o un programa de televisión	1	2	3	4
DS22	Se muestra cohibido ante personas que no conoce	1	2	3	4
CR23	Le resulta su hijo pesado e incluso agobiante a veces por la cantidad de cosas, preguntas o iniciativas que se le ocurren	1	2	3	4
CR24	Tiene mucho sentido del humor, disfruta con las situaciones divertidas	1	2	3	4
CS25	Cuando está con otros niños, generalmente tiende a organizar y dirigir las situaciones	1	2	3	4
CS26	En algunas situaciones prefiere la compañía de niños más mayores o de adultos	1	2	3	4
CS27	Ofrece soluciones válidas a problemas familiares que se tratan estando presente	1	2	3	4
CS28	Acepta responsabilidades. Se puede confiar en que las cumplirá y normalmente lo hace bien	1	2	3	4
CS29	Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones	1	2	3	4
DS30	Es autónomo en las habilidades básicas de la vida cotidiana	1	2	3	4

MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN

Además de los cuestionarios de nominación presentados, el equipo de apoyo aplicará a todos los alumnos las matrices progresivas de Raven. El objetivo que se persigue es la medida del razonamiento abstracto, la inteligencia general sin carga verbal. Consiste en la evaluación del razonamiento mediante analogías no verbales. Está constituida por cinco series. Cada serie está ordenada según dificultad creciente de los ítems.



Se consideran exclusivamente los resultados que igualen o superen un percentil de 95.

ESCALAS DE RENZULLI (SCRBSS)

Una vez aplicados los cuestionarios de nominación y el Raven-R, se aplicarán las Escalas de Renzulli (SCRBSS)²² a aquellos alumnos que hayan obtenido puntuaciones significativamente altas en las anteriores, según se ha ido indicando.

La Escala para la Valoración de las Características de Comportamiento de los Estudiantes Superiores²³ proporciona un instrumento sistemático que puede ser empleado como una ayuda que guíe el juicio del profesorado en el proceso de identificación del niño o niña de altas capacidades. Consta de 10 escalas: 1) características de aprendizaje, 2) motivacionales; 3) de creatividad; 4) de liderazgo; 5) artísticas; 6) musicales; 7) dramáticas; 8) de comunicación: precisión; 9) de comunicación: expresión y 10) de planificación. Las Escalas no pretenden reemplazar a otros procedimientos de identificación ya existentes, se presentan como una medición suplementaria, que puede ser usada en conjunción con otros criterios de identificación en todos los cursos de la Educación Primaria.

Una vez aplicados todos estos instrumentos, el equipo de apoyo se reunirá con cada uno de los tutores y, en la medida de lo posible, con el orientador correspondiente, o le informará por la vía que se estime oportuna, para analizar conjuntamente los resultados obtenidos. Estos resultados se resumirán en una tabla con un formato similar a la adjunta.

Si en este proceso se detecta algún alumno susceptible de presentar necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades, será derivado al EOEP para que inicie el proceso de evaluación psicopedagógica.

²² Adjuntamos la escala completa para el conocimiento de la misma por parte de todos los tutores.

²³ RENZULLI, SMITH, WHITE, CALLAHAN, HARTMAN Y WESTBERG, traducción y adaptación ALONSO, BENITO, GUERRA Y PARDO, 2001.

Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades

TABLA RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS
EN EL PROCESO DE DETECCIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

	Datos identificación con altas capacidades					Calificaciones			Observaciones
	Inteligencia (RA- VEN)	Nom. iguales	Nom. profesor	Nom. padres	E. Renzulli	L. castellana y literatura	Matemáticas	Otras en las que destaca	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23...									

4. Evaluación psicopedagógica

La Orden del 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y se establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, plantea el proceso de evaluación como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo de esta evaluación, más allá del mero diagnóstico, es determinar las necesidades educativas del alumno y determinar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que precisan.

La Orden 70/2005, del 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual, en su apartado Tercero, sobre la identificación y evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas del alumnado superdotado intelectualmente, señala:

- La superdotación intelectual y las necesidades educativas específicas derivadas de ella, a efectos de flexibilización, se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica.

Los criterios que un alumno debe cumplir para ser considerado como alumno de altas capacidades son: capacidad intelectual global igual o superior a 130, valoración positiva de la creatividad y de la persistencia en la tarea. Para determinar si el alumno reúne estos criterios, se recomienda lo siguiente:

- Utilizar una prueba de *screening* y pruebas de inteligencia aplicadas de forma individual.
 - Valorar la creatividad a través del análisis de productos y con pruebas estandarizadas.
 - Valorar el estilo de aprendizaje
- La evaluación psicopedagógica de estos alumnos es competencia, dentro del sistema educativo, de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (generales y de atención temprana) y de los departamentos de orientación.

De los distintos profesionales que componen el equipo de orientación educativa y psicopedagógica o el departamento de orientación, será el profesor de psicología o pedagogía el responsable de coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica y garantizar, en todo caso, la interdisciplinariedad y la corresponsabilidad con el equipo docente en las decisiones que se adopten.

El informe psicopedagógico deberá permanecer en el expediente académico del alumno durante su escolarización. Los profesionales que, en razón de su cargo, deban conocer el contenido del informe psicopedagógico, garantizarán su confidencialidad.

El primer paso de dicha evaluación será reunir información sobre el alumno (desarrollo personal, historia educativa y escolar, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje...). Así mismo se debe reunir información sobre el contexto escolar y familiar. Todo ello basándose en la concepción interactiva de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Las conclusiones derivadas de la información obtenida se recogerán en el informe psicopedagógico. Para recoger esta información, se pueden usar los cuestionarios del capítulo 5, sobre evaluación del grupo clase.

5. El informe psicopedagógico

Este informe constituye un documento en el que se refleja la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y enseñanza, y donde se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que pueda necesitar. Los apartados que debe tener tal informe son:

1. Datos del alumno: capacidades y habilidades del alumno: Aspectos intelectuales, creatividad, flexibilidad, potencial de aprendizaje, desarrollo comunicativo-lingüístico. Aspectos de adaptación e inserción social, desarrollo emocional y auto-concepto. Nivel de competencia curricular. Estilo de aprendizaje, motivaciones, intereses, perseverancia en las tareas.
2. Datos del contexto escolar: análisis de las características y organización de la respuesta educativa y de las características y relaciones que se establecen en el grupo-clase, así como las interacciones que el alumno establece con el resto del alumnado y profesorado.
3. Datos del contexto familiar: características de la familia y del entorno que resulten significativas para el desarrollo de la respuesta educativa, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación y desarrollo del programa educativo.
4. Datos del contexto social: recursos culturales, programas específicos, etc. a los que puede acceder el alumno y que puedan constituir una respuesta complementaria para su desarrollo personal.

Tras la evaluación efectuada, nos debemos plantear qué medidas se van a poner en marcha cuando el alumno es diagnosticado de altas capacidades. En capítulos posteriores se desarrollarán una serie de estrategias y metodologías para trabajar con ellos dentro del ámbito escolar, con el fin de conseguir potenciar tanto sus capacidades como las del resto de alumnos del aula.

Bibliografía

- AROCAS, E. / MARTÍNEZ, P. / SAMPER, I., *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia, Generalitat de Valencia, 1994.
- AROCAS, E. / MARTÍNEZ, P. / MARTÍNEZ, M. / REGADERA, A., *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia, Generalitat de Valencia, 2002.
- ARTOLA, T. / BARRACA, J. / MOSTEIRO, P., *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid, Entha, 2005.
- CIDE, *La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, MEC, 1996.
- DOMÍNGUEZ, P., «Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 36 (1999).
- LÓPEZ, B. / BETRÁN, M. T. / CHICHARRO, D., *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid, MEC-CIDE, 2000.
- MARTÍNEZ ARIAS, R., *Psicometría. Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid, Síntesis, 1995.

- SÁNCHEZ, E., *Alumnos superdotados. Experiencias educativas en España*. Madrid, MEC-CM-CE-IM-F. Rich, 2000.
- *La superdotación intelectual*. Málaga, Aljibe, 2009.
- VALADEZ, M. D. / BETANCOURT, J. / ZAVALA, M. A., *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México, Manual Moderno, 2006
- VERDUGO, M. A., *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento

Ma Teresa Boal Velasco
Ma Montserrat Expósito González

*Un niño inteligente no lo es siempre y,
si no recibe el apoyo adecuado,
sus dotes pueden acabar por desaparecer.*

(X CONFERENCIA MUNDIAL DE NIÑOS SUPERDOTADOS.
LA HAYA, JULIO DE 1991)

1. Respuestas educativas

a) Introducción

El sistema educativo constituye un subsistema que refleja la sociedad en la que se ubica. Diversidad de capacidades, de ideas, de culturas, de costumbres, de lenguas, de contextos sociales diferenciados, de circunstancias, etc. a las que debe dar respuesta.

Las Administraciones educativas pueden dar respuesta a las diferentes necesidades que plantea la diversidad que tienen en sus aulas desde diferentes posiciones, entre las que destacamos dos:

a) Educación diferenciada de estas necesidades, en función de la capacidad, nivel de aprendizaje, etnia o cultura y circunstancias sociales específicas de los alumnos.

b) Educación en contextos inclusivos, en la que un mismo centro docente ofrezca respuestas educativas diferenciadas en un marco integrador.

La opción del Estado español, aplicada en sus Comunidades autónomas, es claramente la segunda. Una educación que facilite el conocimiento y la comunicación entre los diferentes, que después deben trabajar y convivir juntos en una sociedad democrática que reconoce y acepta.

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todos los alumnos y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales (Ministerio de Educación):

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso, que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todos los alumnos, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Dos de los tres principios fundamentales de la educación en contextos inclusivos se contempla en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (en adelante LOE) ya desde su preámbulo, en el que especifica cómo algunos de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo y el esfuerzo compartido.

Así, nuestro sistema educativo debe conseguir que todos y cada uno de sus ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto a los alumnos que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados.

Por ello, para conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales, se requiere la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa, es decir, del esfuerzo compartido. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todos los alumnos no solo recae sobre el alumno individualmente considerado sino también sobre sus familias, los profesores, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

Por otro lado, en el capítulo I de la citada LOE se considera *alumno con necesidad específica de apoyo educativo* a aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Así, podemos concluir que el modelo concreto de atención educativa a los alumnos con altas capacidades en España, se enmarca en los llamados «modelos de enriquecimiento curricular en el centro ordinario». Dentro de este modelo podemos encontrarnos un continuo que abarca distintos tipos de provisiones educativas (cualquier medida educativa orientada a atender la diversidad de los alumnos con altas capacidades en el centro ordinario), como:

- Ampliaciones del currículo ordinario, en las que prima el enfoque horizontal interdisciplinar.
- Entrenamiento cognitivo o enriquecimiento instrumental, relacionado con las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de esquemas de pensamiento.
- Enriquecimiento aleatorio, centrado en la motivación del propio alumno y organizado por él mismo.
- Adaptaciones curriculares significativas, en las que prevalece el enfoque vertical.
- La flexibilización.

Este modelo, por el que actualmente se ha apostado en nuestro país para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades, parte del modelo integrador de atención a la diversidad, al que fundamenta y que implica entre otras ventajas el beneficio del enriquecimiento para todos los alumnos del grupo-clase.

Sin perjuicio de lo afirmado hasta ahora, se ha detallado un programa, que se desarrolla de forma complementaria a todo lo expuesto y que constituye una seña de identidad propia de la Comunidad de Madrid, en relación con la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades, que podría enmarcarse dentro del modelo de agrupamiento parcial y que se desarrolla brevemente en el apartado segundo de este capítulo. Se trata del Programa de Enriquecimiento Educativo, que en estos momentos cuenta ya con doce años de experiencia, en el que se facilitan espacios y unos tiempos, al margen del horario lectivo y con carácter extra-curricular, para que estos alumnos desarrollen básicamente su creatividad y sus habilidades sociales, a través de pequeños proyectos de investigación común, en los que cada uno de los alumnos del grupo tiene que compartir con los demás sus habilidades y aptitudes.

A continuación, pasamos a ampliar detenidamente el modelo de intervención que, mientras se desarrolla la LOE, se está implementando con los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid.

b) Respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid

Uno de los mitos que tradicionalmente se han asignado a los alumnos con altas capacidades consiste en considerar que, debido a su potencial intelectual, están en mejores condiciones que el resto de los alumnos para alcanzar sin esfuerzo los estándares que establecen los sistemas educativos.

Pero, en el caso de los alumnos con altas capacidades intelectuales, hay que considerar la globalidad de la persona, sus puntos fuertes y también los que no lo son, y establecer mecanismos de equilibrio para lograr su desarrollo homogéneo.

En relación con el aprendizaje, en el contexto del aula, estos alumnos pueden aprender más rápidamente y con más profundidad que el resto de sus compañeros. Y esto lleva, con frecuencia, a que sus profesores se puedan sentir desbordados ante sus exigencias de atención. Para ello se hace necesario arbitrar opciones metodológicas, adecuadas para dar la respuesta más ajustada a cada alumno. De lo contrario, el alumno caerá en el aburrimiento y en poco tiempo dejará de atender y de interesarse. En ocasiones, se detecta a un alumno con altas capacidades por sus incomprensibles y negativos resultados escolares: se le hace una evaluación psicopedagógica y, asombrosamente, aparece un potencial excepcional de aprendizaje, que no se refleja en su rendimiento escolar.

Por ello, tanto la necesidad de atender a su evolución armónica como la de ofrecer respuestas académicas apropiadas a su capacidad intelectual, hacen obligada una atención específica a los alumnos con alta capacidad, ya que, cuando las capacidades no se convierten en competencias, desaparece su posibilidad de aplicación en la vida de una persona.

Principios que deben regir la respuesta educativa dirigida a los alumnos con altas capacidades

Después de todo lo expuesto, podemos concretar que los principios que deben regir y que debemos tener en cuenta a la hora de concretar la respuesta educativa a los alumnos que presentan altas capacidades deben ser los siguientes:

- Identificación temprana de sus necesidades educativas específicas.
- Atención integral desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
- De acuerdo con los principios de normalización e inclusión, las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades deben ser satisfechas en el marco del centro educativo ordinario.
- El objetivo de la detección e identificación de las altas capacidades es ajustar la respuesta educativa que recibe el alumno, para que logre alcanzar un desarrollo equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.
- El profesor de psicología, pedagogía o psicopedagogía es el responsable de coordinar los procesos de identificación y evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y el tutor es el responsable de coordinar la respuesta educativa que cada alumno requiera en función de las mismas.
- Los alumnos con altas capacidades no forman un grupo homogéneo, sino que presentan diversidad de perfiles; todos ellos con puntos fuertes y puntos débiles, que constituyen sus necesidades educativas específicas.
- Una capacidad cognitiva elevada no siempre va acompañada de un rendimiento académico superior. No se deben descuidar los aspectos motivacionales, sociales y emocionales del alumno que son, al menos, tan importantes como su desarrollo cognitivo.

En este sentido, las medidas educativas que se pueden y deben adoptar con estos alumnos y que, como hemos afirmado, parten del enfoque comprensivo con el que se contempla la

atención a la diversidad de los alumnos, tendrán por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad, y se concretan en medidas ordinarias y medidas excepcionales.

Así, en los centros educativos ordinarios, donde están escolarizados estos alumnos, con carácter general, la respuesta educativa puede requerir desde ajustes curriculares, más o menos significativos, en alguna o en todas las áreas o materias, hasta ajustes organizativos que adecuen, desde las programaciones didácticas y de aula, que deben incluir, en su caso, las adaptaciones curriculares individuales, hasta los horarios (si se recurre a los grupos flexibles), la flexibilización o reducción de la duración de la escolaridad, la orientación y los documentos oficiales del Centro.

A continuación vamos a comentar algunas medidas, tomando como referencia el CD *Respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades intelectuales*, de M. V. Reyzábal²⁴, que hemos actualizado y ampliado.

Medidas ordinarias

Las medidas ordinarias tienen que ser previas a las excepcionales y deben adoptarse dentro del proceso normalizado de escolarización. Estas medidas, como en todos los casos, forman un continuo que debe partir del menor grado de significatividad hasta llegar a las medidas más excepcionales si resulta necesario.

Lo anterior, conlleva que todas las concreciones que se realicen para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades tienen que comprenderse dentro del marco general de atención a la diversidad establecido por el centro, que, como actuación global, implica a toda la comunidad educativa y, muy especialmente, al conjunto de los profesores del centro. Seguidamente, esas medidas se especificarán en las mencionadas programaciones de aula, ya que será en el aula donde se pondrán en juego ante la variedad de ritmos, intereses, capacidades y estilos cognitivos concretos, hasta llegar al último nivel de concreción que son las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, que implicaría la adecuación del currículo a las necesidades educativas específicas individuales (curriculares, sociales y emocionales) de cada alumno con altas capacidades.

A continuación, pasamos a ver algunas implicaciones de las medidas ordinarias, en relación con el centro, aula y alumno.

- *A nivel de centro:* Algunos aspectos que se deben tener en cuenta y que, como ya hemos comentado, deben contemplarse en sus documentos oficiales (proyecto educativo, programación general anual...) y en el marco de atención a la diversidad serían los siguientes:
 - Asumir las actuaciones desde el equipo docente del centro educativo y no solo como casos concretos de aula, cuya responsabilidad recae únicamente en el profesor. En ocasiones, experiencias puntuales que tienen por objeto ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de un alumno, pueden suponer proyectos más amplios, que conlleven cambios en el centro educativo.

²⁴ M. V. REYZÁBAL (coord.), *Respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2007.

- Planificar con rigor, de modo que se tengan en cuenta las consecuencias en el ámbito organizativo, metodológico y de disposición de recursos (materiales y personales).
 - Contemplar los procesos específicos de aprendizaje de los alumnos con altas capacidades intelectuales.
 - Adaptar los procedimientos y técnicas de evaluación que utilizamos en el centro, con objeto de detectar capacidades diferentes a las académicas y que nos sirvan para valorar los progresos de los alumnos con ritmos de aprendizaje más rápidos.
 - Flexibilizar la utilización de espacios y la organización de los horarios.
 - Diseñar un modelo propio de adaptación curricular de enriquecimiento en la que participe todo el equipo docente, asesorado por el orientador del EOEP o del Departamento de orientación, según corresponda.
- *A nivel de aula:* Los ajustes que se realicen supondrán la ampliación y el enriquecimiento del currículo ordinario, dotándolo de una mayor amplitud en relación con ciertos contenidos específicos de área/materia, con alguna unidad didáctica que es tratada con mayor profundidad o profundizando en temas de su interés, lo que requiere de procesos cognitivos más complejos, sin adelantar contenidos correspondientes a cursos superiores.

Para elaborar estos ajustes, se deben tener en cuenta, entre otras, las siguientes cuestiones que comúnmente aparecen en la literatura especializada:

- Estos ajustes deben formar parte de las programaciones didácticas.
- Cualquier medida de enriquecimiento debe realizarse bajo la coordinación del tutor, pero con la implicación y la colaboración de todos los profesores que van a tener que hacerla viable.
- No deben concebirse como actuaciones específicas dirigidas a un alumno con altas capacidades, sino que deben beneficiar a todos aquellos estudiantes que manifiesten una alta competencia en un aspecto concreto del currículo o, por ejemplo, en las siguientes circunstancias:
 - Cuando parte de los alumnos hayan finalizado el trabajo propuesto, de forma adecuada y antes del tiempo previsto.
 - Cuando parte del grupo no necesita la realización de actividades repetitivas para consolidar un determinado contenido, porque se valore que ya lo tiene superado.
- No se trata de «hacer más de lo mismo» ni de alcanzar contenidos de cursos superiores, sino de dotar los aprendizajes de un grado mayor de profundidad, extensión e interdisciplinariedad.

Algunos ejemplos de estos ajustes y sugerencias metodológicas transversales a todas las áreas/materias curriculares se pueden consultar en el CD *Respuestas Educativas a los alumnos con altas capacidades intelectuales*, de M. V. Reyzábal.

Por otro lado, adjuntamos un pequeño dossier, elaborado por el Equipo de Coordinación del Programa de Enriquecimiento Educativo, que se ha incluido en su página *web*, para que sirva de referencia a los profesores de los centros en los que están escolarizados los alumnos que participan en el citado Programa:

Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades
en la Comunidad de Madrid

1) A NIVEL METODOLÓGICO

- Planificar en la programación de cada unidad didáctica medidas de ampliación y profundización sobre el tema que se está abordando.
- Elaborar a nivel de equipo de ciclo o de departamento un banco de actividades creativas, relativas a temas curriculares y al desarrollo de capacidades de pensamiento lógico, creativo...
- Planificar actividades en las que se combine el trabajo en pequeño grupo, gran grupo e individual.
- Organizar la clase en diferentes rincones de actividades que se pueden concretar en (comenzar siempre con uno o dos):
 - Rincón del ordenador con programas de ampliación curricular: trampolín, la magia de las palabras... y de búsqueda de información.
 - Rincón de juegos lógicos y matemáticos con actividades del tipo: miniarco, ábacos...
 - Rincón del experimentador con propuestas de investigación relativas al tema que se está desarrollando.
 - Rincón del lector: creación de una pequeña biblioteca de aula con libros de lectura, de divulgación y búsqueda de información.
- Elaborar pequeños proyectos, con pautas claras de trabajo, que el alumno pueda realizar de forma lo más autónomamente posible y presentar el producto al grupo.
- Elaborar pequeños proyectos mediante trabajo cooperativo, con compañeros que han finalizado las actividades de clase.

2) A NIVEL DE ADAPTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL Y ESCOLAR

- Asignación rotatoria de responsabilidades.
- Establecimiento de normas a partir de la discusión en grupo.
- Organización y planificación de actividades: excursiones, competiciones...
- Potenciación del trabajo cooperativo.
- Potenciación en Educación Física de deportes de equipo y juegos cooperativos.
- Tutorización y seguimiento de compañeros con dificultades.

3) SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

- Lengua y literatura
 - Diseño y elaboración de juegos lingüísticos tipo sopas de letras, crucigramas, criptogramas, mensajes ocultos...
 - Elaboración de creaciones poéticas o narrativas: acrósticos, haikus, pareados, limericks, relatos breves, cuentos compartidos...
 - Juegos de rima.
 - Trueque de cuentos (intercambio de argumentos y personajes).
 - Ordenación de frases y viñetas.
 - Redacción de una carta dirigida a un personaje literario.
 - Diccionario de las emociones (palabras y gestos que simbolicen sus estados de ánimo, sensaciones y emociones).
 - Refranes disparatados.
 - Creación fantástica del libro de cuentos para jugar.
 - Elaboración de textos narrativos o descriptivos grotescos, con informaciones poco habituales, imaginarios...
 - Análisis de noticias de prensa a partir de los titulares de diferentes periódicos.
 - Elaboración de pies de foto relativas a noticias de actualidad.
 - Elaboración de una noticia con títulos, comentarios, fotos.
 - Modificación del final de una noticia.
 - Diseño y elaboración de anuncios publicitarios.

- *Matemáticas*
 - *Resolución de problemas de ingenio y pensamiento lateral poco habituales.*
 - *Elaboración y diseño de problemas de ingenio que propondrán para que resuelvan sus compañeros.*
 - *Planteamiento de alternativas distintas para resolver problemas.*
 - *Reformulación de problemas.*
 - *Elaboración del enunciado de un problema, dadas la/las operación/es y el resultado. .*
 - *Resolución de enigmas policíacos y de problemas cabalísticos matemáticos.*
 - *Diseño y elaboración de juegos de mesa (tipo oca, parchís, trivial...) a partir de principios matemáticos.*
 - *Resolución de problemas liados a partir del uso de recursos tales como la representación gráfica, organización de datos...*
 - *Invencción de jeroglíficos.*
 - *Resolución de jeroglíficos.*
 - *Transformación de un problema en una noticia periodística o viceversa.*
 - *Diseño del plano de una ciudad imaginaria.*
- *Conocimiento del medio*
 - *Búsqueda de información en enciclopedias, CD-ROM, red relativa a los temas que se están trabajando.*
 - *Elaboración de trabajos de profundización en equipo, relativos al tema de la Unidad que se está abordando a partir de la búsqueda de información.*
 - *Exposición del tema a los compañeros.*
 - *Elaboración de fichas técnicas o cuaderno de botánica o zoología.*
 - *Cuaderno de campo para potenciar procesos de observación y experimentación.*
 - *Propuesta de experimentos relacionados con las unidades didácticas.*
 - *Fomento de preguntas o conflictos que lleven a la generación de hipótesis que después tendrán que comprobarse.*
 - *Realización de una guía turística del pueblo, barrio o contexto próximo.*
 - *Recreación de un hecho histórico.*
 - *Fabulación de noticias posibles e imposibles.*

En general, estos ajustes implican profundizar o complementar el currículo ordinario, agregándole mayores matizaciones o nuevos planteamientos, sin llegar a adelantar contenidos correspondientes a otros cursos. De estos ajustes no solo se beneficia el alumno con altas capacidades sino también otros alumnos del aula y así se fomenta el aprendizaje cooperativo y se evita la competitividad, se desarrolla la adquisición de estrategias de búsqueda de información así como el desarrollo del pensamiento divergente.

Otros ejemplos se pueden consultar en las siguientes publicaciones de carácter práctico:

- http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/altascap_cas.pdf. Material interesante, publicado por la Generalitat Valenciana, referido a orientaciones metodológicas con experiencias llevadas a cabo por centros concretos de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria. Actividades de ampliación para alumnos con altas capacidades de Educación Primaria: <http://pnte.cfnavarra.es/creena/009Superdotados/PDFs/Orientaciones%20actividades%20ampliacion.pdf>
- Modelo orientativo de programación quincenal de aula, del Gobierno de Canarias. Propuesta orientativa para recoger la planificación del trabajo con un alumno con al-

tas capacidades dentro de un aula ordinaria. Los contenidos en negrita van dirigidos a estos alumnos. Tomado de las *Orientaciones para la identificación e intervención con el alumnado de altas capacidades. Guía para los profesionales de la educación*: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/altascapacidades/documentos/Anexo_3.pdf

- *A nivel individual*: Cuando el alumno con altas capacidades supera los ajustes curriculares y organizativos propuestos y se valora que no son suficientes, porque su ritmo de aprendizaje es superior, se puede establecer la necesidad de realizar ampliaciones significativas en una o varias áreas o materias en las que el alumno destaque especialmente, programando para él objetivos y contenidos de cursos superiores; en este caso, ya estaríamos hablando de las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, porque modifican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en relación con el curso o ciclo que el alumno está realizando.

Nuestra normativa establece que este tipo de adaptaciones deben realizarse siempre que, mediante la evaluación psicopedagógica, se considere que el alumno, en relación al currículo ordinario que le corresponde por edad, muestra uno de los siguientes rasgos:

- Rendimiento excepcional en algunas áreas de aprendizaje.
- Rendimiento general excepcional y continuado, con manifestaciones de cierto desequilibrio en el ámbito afectivo y de inserción social.
- En cualquier caso, la adaptación curricular para un estudiante con altas capacidades tiene que recoger:
 - La ampliación o enriquecimiento de objetivos y contenidos.
 - La adecuación de los criterios de evaluación a los objetivos propuestos.
 - El ajuste de la metodología, teniendo en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar.

Como *Estrategias metodológicas y organizativas* la normativa contempla fórmulas flexibles, que faciliten la incorporación del alumno con altas capacidades a grupos de cursos superiores, siempre que en el centro se posibilite la combinación de los horarios y que la madurez social y emocional del alumno lo permita.

La *Evaluación* de los aprendizajes de estos alumnos, en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares, se realizará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en las adaptaciones curriculares correspondientes, conforme establece la normativa.

En este sentido, se puede consultar un modelo de *Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de Ampliación* que, con carácter orientativo, pretende facilitar a los centros docentes y a los EOEP y Departamentos de orientación, la toma de decisiones y la consiguiente ampliación o enriquecimiento del currículo. Este modelo fue elaborado por un grupo de estudio con representantes de los Servicios de Inspección, Unidades de Programas Educativos y representantes de los EOEP de la Comunidad de Madrid²⁵. Igualmente, en el CD citado se puede consultar una ejemplificación práctica

²⁵ M. V. REYZÁBAL, *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades Intelectuales*. Madrid, Consejería de Educación, 2007.

ca, realizada sobre un caso real que utiliza el modelo elaborado en la Comunidad de Madrid²⁶.

Algunos otros casos prácticos de Adaptaciones Curriculares para alumnos con altas capacidades pueden consultarse en: Modelo de ACI, que con el mismo carácter orientativo, se ha diseñado en Canarias: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/altascapacidades/>

Medidas excepcionales

Además de las medidas ordinarias, se contempla como medida excepcional la flexibilización del período de escolaridad.

Dicha medida consiste en la incorporación de un alumno con altas capacidades a un curso superior del que le correspondería cursar y, con la normativa actual, se puede llevar a cabo tanto en las enseñanzas de régimen general como en las enseñanzas de régimen especial.

Esta medida requiere:

- Que se hayan llevado a cabo previamente las medidas ordinarias anteriormente citadas y que se haya comprobado que no son suficientes para responder a las necesidades educativas específicas del alumno con altas capacidades.
- Que el alumno haya adquirido los objetivos del curso o ciclo que adelanta y que se estime que reúne las condiciones adecuadas para acceder a un curso superior, con alumnos mayores en edad.
- Que el equipo docente y el EOEP o el Departamento de orientación, según corresponda, acrediten que es la medida más adecuada para el desarrollo integral, el equilibrio personal y la socialización del alumno. Igualmente se debe contar con la conformidad de los padres y la opinión del alumno.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio (BOE de 3 de julio), actualmente vigente hasta tanto no se desarrolle la LOE, por el que se regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, y con la Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual, la Consejería de Educación viene autorizando la flexibilización a los alumnos que, de acuerdo con la evaluación psicopedagógica, presentan altas capacidades intelectuales y requieren esta medida excepcional.

Se solicita, para ello, que el alumno esté identificado como con altas capacidades intelectuales y, además, que esta medida sea conveniente para su desarrollo integral, entendiendo que la educación de la persona no debe depender únicamente del cociente intelectual, sino que se hace preciso cuidar que esa educación ofrezca respuestas adecuadas a todos los ámbitos de desarrollo, especialmente al social y al afectivo.

Las medidas de flexibilización consisten básicamente en la posibilidad de comenzar la Educación Primaria a los cinco años de edad o de acelerar hasta tres cursos durante la Edu-

²⁶ ID., *Respuestas educativas al alumno con sobredotación intelectual*. Madrid, Consejería de Educación, 2002, pp. 43-72.

Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades
en la Comunidad de Madrid

cación Primaria y Secundaria Obligatoria, si no se ha hecho uso de la primera medida citada. En caso contrario, pueden acelerarse dos cursos. En definitiva, un total de tres mediante una u otra modalidad.

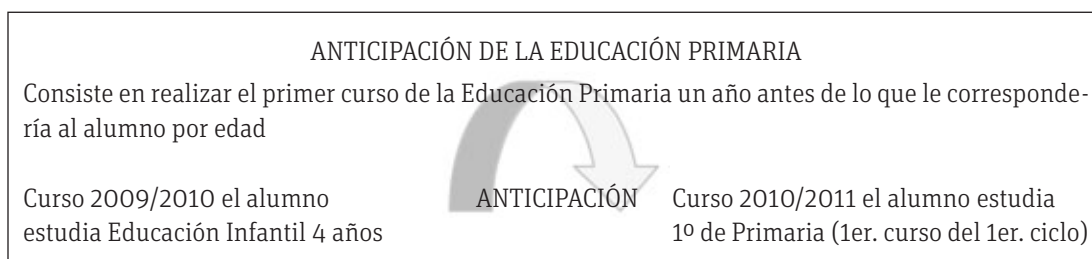
En todos los casos, la norma establece que se podrá optar por esta actuación siempre que «acreditada la superdotación intelectual del alumno o la alumna, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le correspondería cursar».

La Orden establece un procedimiento para que, desde la Administración, se autorice el avance de ciclo o curso, en el cual intervienen los equipos o departamentos de orientación, la dirección del centro en el que se escolariza el alumno, las familias y la Inspección de Educación.

- Conjunto de medidas educativas de carácter excepcional, que permiten adecuar la respuesta a los alumnos con altas capacidades intelectuales que tengan un potencial excepcional para el aprendizaje y un rendimiento académico superior, siempre que dichas medidas sean adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y socialización.
- En las enseñanzas de régimen general, la flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas consistirá en la incorporación del alumno con altas capacidades a un curso superior al que le correspondería cursar.
- En la enseñanza básica, esta medida puede adoptarse hasta un máximo de tres veces (tanto anticipación como reducción) y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias (reducción del bachillerato).

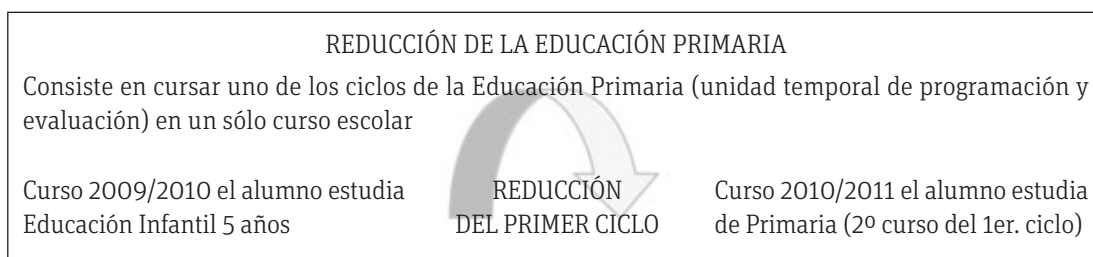
«...podrá anticiparse un año el inicio de la Educación Primaria, cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la superdotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos de la Educación Infantil».

- Anticipación de la Educación Primaria. Consiste en realizar el primer curso de la Educación Primaria un año antes de lo que le correspondería al alumno por edad.



- Reducción de la Educación Primaria: «podrá reducirse hasta un máximo de dos veces, cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la superdotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le correspondería cursar».

Si el alumno ha anticipado el inicio de la Educación Primaria, solo podrá reducir este nivel 1 sola vez.



- Reducción de la Educación Secundaria Obligatoria: «podrá reducirse hasta un máximo de dos veces, cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la superdotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le correspondería cursar. Si el alumno o alumna ha anticipado el inicio de la Educación Primaria y además reducido 1 vez este nivel o, en su caso, lo haya reducido 2 veces, solo podrá reducir la Educación Secundaria Obligatoria 1 sola vez».
- Reducción del Bachillerato: «se podrá reducir 1 sola vez, cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la superdotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que va a conseguir una evaluación positiva en todas y cada una de las asignaturas y que, por consiguiente, conseguirá la titulación correspondiente».

En casos excepcionales, las Administraciones educativas pueden adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

2. Programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid

a) Investigación previa para la detección de estudiantes con altas capacidades

En 1996 el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, siendo Ministra de Educación D^a. Esperanza Aguirre y Gil de Biedma, juntamente con D. Gustavo Villapalos Salas como Consejero de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, D. Camilo José Cela Trulock como Presidente de la Fundación RICH²⁷ en España y D. Max Mazín Brodovka como Presidente de la Fundación CEIM firman un convenio de colaboración para el desarrollo de actividades para niños superdotados y con talento de la Comunidad de Madrid²⁸.

²⁷ La Fundación RICH permanece en el Convenio hasta el año 1999, momento en que cesa sus actividades en España.

²⁸ Puede consultarse el texto completo de la *Adenda* al Convenio en *Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid* (2007). (Formato PDF en la página web del Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y en la propia web del Programa: www.educa2.madrid.org/web/peac).

Este convenio en parte se firma para posibilitar estudios e investigaciones acerca de detección de escolares, posibles superdotados, en la Comunidad de Madrid. Todos sabemos de la influencia que pueden ejercer noticias procedentes del resto de la Unión Europea y de EEUU, como por ejemplo las referidas a las respuestas que se proporcionan a los alumnos con altas capacidades en universidades como la John Hopkins.

Si a este hecho añadimos las alertas internacionales, como la de la *X Conferencia Mundial de niños superdotados* (La Haya, julio de 1991), donde grandes investigadores y entendidos en el tema de la superdotación y las altas capacidades intelectuales sentenciaron que *un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe el apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer*, propició la firma de un convenio que ha resultado ser serio, estable y productivo.

Una vez firmado el convenio de colaboración se inicia una investigación para detectar escolares, posibles superdotados, en la Comunidad de Madrid.

INVESTIGACIÓN	
Curso 1996/1997	16.935 alumnos.
Curso 1997/1998	Superaron el primer filtro 1.074 alumnos.
Curso 1998/1999	Fueron identificados 213 alumnos.

Se determina que la investigación se realice en el 5% de centros escolares que impartían Educación Primaria; es decir, centros en los que estudiaban chicos entre 6 y 12 años, tanto de titularidad pública como concertados y privados, teniendo en cuenta los niveles de población²⁹.

De los 213 finales identificados, 115 eran chicos y 98 chicas. Extrapolando resultados, se determinó que eran posibles superdotados el 1,36 % de la población escolar de la Comunidad de Madrid comprendida entre 6 y 12 años.

b) Diseño del Programa de enriquecimiento educativo

Cuando se presentaron los resultados de la investigación –junio de 1999–, se planteó la respuesta educativa inmediata que se iba a dar a estos chicos, consistente en un Programa de enriquecimiento. Por eso, cuando el 1 de julio de ese mismo año la Comunidad de Madrid asumió las competencias educativas, se anunció a los 57 centros y a las 213 familias la posibilidad de participar en esta actividad.



²⁹ Todo el proceso y resultados de la investigación pueden consultarse en E. SÁNCHEZ MANZANO, *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Fundación CEIM, 1999.

Durante todo el curso 1998/1999 se procedió también al diseño del Programa que más se ajustaba a la respuesta que se pretendía proporcionar. Para establecer la fundamentación del Programa, se contó con el asesoramiento de Erika Landau, fundadora y directora del Instituto de Niños y Jóvenes para el fomento de la creatividad y la excelencia de la Universidad de Tel-Aviv, realizándose un estudio de programas de enriquecimiento ya consolidados³⁰, siendo estos: Treffinger, centrado en el aprendizaje autodirigido; Guilford, programa para enseñar a pensar; Feldhusen, basado en el fomento de la creatividad y originalidad a la hora de resolver problemas; Renzulli, desarrollo del espíritu investigador; Landau, educación enfocada globalmente.

Con todo ello se pretendía determinar una definición, establecer qué concepto de superdotación/altas capacidades se tendría como guía y como base para cimentar el Programa de enriquecimiento educativo, tarea un tanto confusa debido a la ausencia de unanimidad entre los expertos, tanto en la concreción del término para nombrarlos, como en el establecimiento de una definición clara. Debía establecerse un horario propicio para su desarrollo, analizar los recursos necesarios para su comienzo, acordar la metodología más adecuada y determinar con qué campos próximos a la educación, además de los alumnos, estaba directamente relacionado el Programa de Enriquecimiento.

El Programa empezaba a tomar consistencia al especificarse todos y cada uno de los presupuestos contemplados en su planificación:

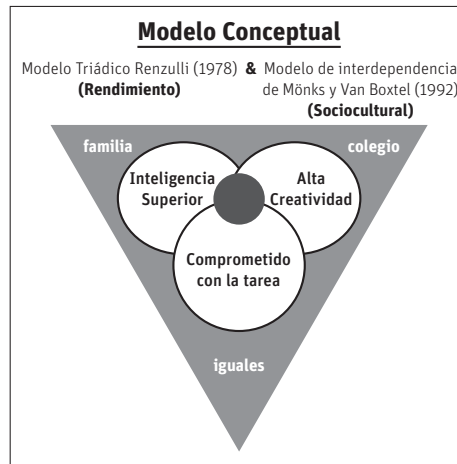
- *Definición.* El Programa de enriquecimiento educativo es una medida voluntaria y gratuita que se lleva a cabo fuera del horario escolar, que no sustituye en ningún momento el currículo oficial sino que lo complementa y enriquece, proporcionando a los alumnos oportunidades de profundización en diferentes áreas del saber a través de la experimentación, investigación y creación, implementándose a través de variadas estrategias metodológicas.
- *Objetivos generales del programa:*
 - Contribuir al desarrollo de las capacidades y de la personalidad del alumno.
 - Desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad.
 - Afianzar estrategias positivas de relación entre iguales y habilidades sociales adaptadas al contexto en el que se desenvuelven.
 - Actuar en contextos de aprendizaje enriquecidos.
 - Apreciar el trabajo en equipo.
 - Valorar a los demás en sus diferencias como fuente de enriquecimiento.
- *Modelo conceptual.* De todos los modelos conceptuales³¹ que respaldan las diferentes concepciones de altas *capacidades*, a saber: basados en las capacidades (Terman, Ministerio de Educación de los Estados Unidos de América, Gardner) o en el *rendimiento*

³⁰ Para ampliación consúltese M. A. CASANOVA, *Programa de Enriquecimiento educativo para el alumnado con altas capacidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2007.

³¹ M. PEÑAS FERNÁNDEZ, *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid, Ministerio de educación, política social y deporte, CIDE, 2008.

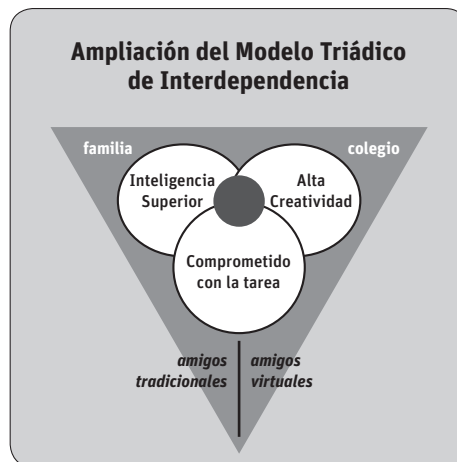
Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid

(Renzulli, Feldhusen Gagné), modelos *cognitivos* (Sternberg) y *socioculturales*, en la Comunidad de Madrid nos decantamos por estos últimos.



Partiendo de la teoría de los tres anillos de Renzulli, en la que concreta que los individuos deben poseer una *inteligencia superior*, pueden llegar a desarrollar *alta creatividad* y deben manifestar *compromiso con la tarea* que emprenden, Franz Mönks, profesor emérito de la universidad de Nimega en Holanda, fundador del Centro para el estudio de la Superdotación de la propia Universidad, añade que, el contexto social, familiar y relación con los iguales, potencia o dificulta el desarrollo de las altas capacidades de un individuo.

Este concepto de altas capacidades es, pues, *multidimensional*, ya que los seis componentes que configuran el modelo no interaccionan, ni se manifiestan, ni influyen con la misma intensidad en todos los niños y adolescentes de altas capacidades, sino que se proyectan de diferentes formas y en distintos niveles, según los individuos, las circunstancias y el momento evolutivo en el que se encuentre. Se ha demostrado también que las altas capacidades no son estáticas sino que evolucionan positiva o negativamente a lo largo del desarrollo de la persona, dependiendo de la interacción entre su capacidad innata y el apoyo ambiental adecuado o no que reciba.



A raíz de un encuentro celebrado en la universidad de Salzburgo en noviembre de 2007, la comunidad internacional estudia una ampliación que del modelo sociocultural de Mönks hace la profesora Sieglynde Weyringer (universidad de Salzburgo: *Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents. Tuesday 27 November 2007*). Consciente de la atracción e influencia que el avance tecnológico ejerce sobre estos niños y jóvenes, plantea la posibilidad de ampliar el componente *iguales* diferenciando a los amigos tradicionales de los *amigos virtuales*.

- *Enriquecimiento extracurricular*. El enriquecimiento es la estrategia educativa más efectiva, al contemplar los aspectos de desarrollo personal del niño en todos los ámbitos³².

El enriquecimiento tiene una finalidad: la *ampliación de horizontes culturales y sociales* de los alumnos. Consta de tres dimensiones³³, esto es, está orientado al contenido, al proceso y al producto, a saber:

Dimensiones	Características
Orientado al CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor extensión y profundidad en una o dos áreas del currículo. • No suele darse en los centros ordinarios en el horario habitual. • Suele darse en forma de programas o cursos más o menos intensivos fuera del horario regular (en el propio centro, en otros lugares específicos, en verano...).
Orientado al PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades de pensamiento divergente : <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de resolución de problemas. - Estrategias de asociación para la realización de productos creativos. - Investigación. • Se enseñan desligadas del horario y de las materias del currículo, pero son transferibles.
Orientado al PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentan el estudio independiente y de investigación. • Adiestramiento para conductas científicas y profesionales propias de adultos. • Demostración y comprobación de altos niveles en el proceso de enseñanza. • Presión en profesores y alumnos para alcanzar un estatus predeterminado de calidad.

Y presenta tres modalidades:

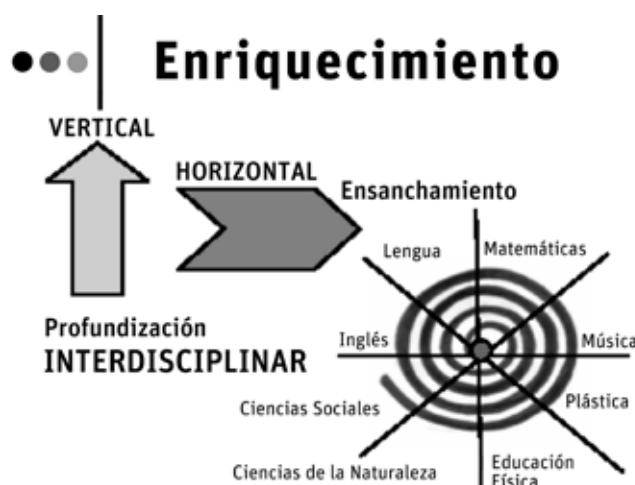
Enriquecimiento vertical: consiste en la profundización, avance en la adquisición de conocimientos cada vez más complejos de una materia. Suele realizarse en áreas concretas según el talento que manifieste el alumno, o en todas las áreas.

Enriquecimiento horizontal: extensión o ensanchamiento de los conocimientos que se adquieren dentro del currículo establecido para el curso que realiza.

Enriquecimiento interdisciplinar: pretende ampliar los horizontes culturales proporcionándoles estrategias para el estudio y la investigación interrelacionadas, y que puedan extrapolar en cualquier campo de estudio.

³² Puede consultarse C. GENOVARD / A. CASTELLÓ, *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid, Pirámide, 1990; ID., *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1998.

³³ C. JIMÉNEZ, «Modelos de intervención en educación», en *Bordón. Revista de Pedagogía* 54/2 y 3 (2002).



Una vez realizado todo el estudio se decidió que el enriquecimiento extracurricular del Programa estaría basado en aquel que proporcionase *ampliación de horizontes educativos, culturales y sociales* de los participantes. Esta ampliación haría hincapié en **el proceso** que se sigue para llegar al producto. Estaría totalmente *desligado del currículo oficial* (no figura como objetivo del Programa profundizar en los contenidos que se imparten habitualmente en los centros educativos ni delimita los conocimientos a áreas específicas, sino que se emprenden interdisciplinariamente), y los proyectos se abordarían a través de *investigaciones pseudocientíficas* con la intención de buscar soluciones a problemas próximos y cotidianos, esto es, un *modelo horizontal e interdisciplinario* porque:

- Permite realmente atender la diversidad.
 - Cada alumno participa según sus capacidades.
 - Combina el trabajo individual con el trabajo en pequeño y gran grupo.
 - Propicia la búsqueda de información.
 - Inicia en las técnicas de la investigación.
 - Las técnicas utilizadas permiten la extrapolación a cualquier materia de estudio.
 - Desarrolla habilidades sociales.
- **Elementos organizativos.** Son primordialmente cuatro:
 - Alumnos: los participantes en el Programa son estudiantes que cursan desde 1º de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato. En principio, estuvo planificado para atender a estudiantes de la etapa obligatoria, pero van creciendo, hacen amigos y manifiestan su deseo de continuar participando. Las valoraciones y propuestas de participación las realizan los Equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad de Madrid y los Departamentos de orientación.
 - Los agrupamientos se realizan atendiendo al nivel educativo, características intelectuales (talentos científicos, verbales), diferencias psicos evolutivas (madurez general que manifiestan) y la metodología específica que se desarrolla.
 - Profesores colaboradores del programa. Los perfiles de este colectivo son muy heterogéneos: por un lado contamos con profesionales procedentes del mundo de la en-

señanza, que en su mayoría tienen experiencia o formación en el campo de las altas capacidades y, por otro, profesionales de casi todas las ramas del mundo laboral, que puedan dar respuestas más precisas y asesorar en las investigaciones que se realizan en cada curso.

Sea cual sea su perfil, se valoran las siguientes habilidades y competencias³⁴:

- Experiencia previa en trabajo con estudiantes de altas capacidades
- Flexibilidad para ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas de estos alumnos
- Capacidad para:
 - experimentar con lo desconocido,
 - admitir errores,
 - animar a los alumnos a que expongan sus propias ideas sin temor al ridículo o a la incomprensión,
 - adaptar y elaborar materiales pertinentes,
 - trabajar en equipo,
 - fomentar el trabajo cooperativo,
 - valorar la capacidad crítica y creativa de los alumnos.
- Espacios apropiados. El desarrollo adecuado del Programa necesita de enclaves amplios, que faciliten la movilidad de los alumnos. Por ello, deben escogerse lugares que ofrezcan todo lo necesario para favorecer la consecución de los objetivos planteados. Actualmente, el Programa de enriquecimiento educativo se desarrolla en cinco enclaves repartidos por la Comunidad de Madrid:

D.A.T.	SEDE	LOCALIDAD
Madrid-Capital	I.E.S. Juan de la Cierva	Madrid
Madrid-Este	I.E.S. Antonio Machado	Alcalá de Henares
Madrid-Norte	I.E.S. Joan Miró	San Sebastián de los Reyes
Madrid-Oeste	I.E.S. Federico García Lorca	Las Rozas de Madrid
Madrid-Sur	I.E.S. Pedro Duque	Leganés

En cada uno de los institutos disponemos, para su utilización, de aulas habituales que se transforman en pequeños laboratorios y foros de debate, laboratorios, biblioteca, aulas de informática, de medios audiovisuales, de tecnología, de plástica, espacios multifuncionales, gimnasio y salón de actos.

- Temporalización. ¿Cuándo se desarrolla el Programa? Tuvimos y tenemos en cuenta, a la hora de establecer las jornadas, tanto el calendario escolar como el laboral. Se realizan dieciséis sesiones desde octubre a mayo dos sábados al mes de 10:00 a 13:00 horas y un acto de clausura, en el que participan alumnos, padres y profesores de las cinco sedes del Programa y que se celebra en el mes de junio.

³⁴ Para ampliación M. A. CASANOVA, o. c.

El Programa pretende proporcionarles un lugar de encuentro, de estudio y de fomento de las relaciones sociales y de la amistad. Por ello, y dentro de las sesiones habituales, realizamos actividades comunes, varias conferencias de expertos y visitas complementarias en las que participan alumnos de las cinco sedes (actividades Interdat).

- *Metodología.* El planteamiento metodológico se concreta cada curso dependiendo del tema propuesto, partiendo de unos principios y líneas generales de actuación y teniendo siempre en cuenta tanto las características psicoevolutivas de los alumnos como sus conocimientos previos.
 - Principios metodológicos:
 - Respetar los distintos ritmos de aprendizaje.
 - Impulsar el interés por aprender de forma autónoma e independiente donde el profesor es un transmisor y orientador en el desarrollo de las actividades.
 - Plantear, en la organización del trabajo, situaciones hipotéticas propias de una investigación.
 - Principio de interactividad, el grupo al ser reducido, permite la interrelación entre todos sus miembros.
 - Principio del cuestionamiento continuado por parte de los alumnos sobre ideas, sentimientos y hechos, relacionados con la temática de la sesión.
 - Principio de socialización, los alumnos interactúan entre sí en las actividades planteadas.
 - Principio de individualización, atendiendo a cada sujeto de manera individual según sus características propias.
 - Desarrollar la capacidad de transferir lo aprendido a otras áreas de conocimiento y a situaciones cotidianas.
 - Plantear retos accesibles y superables a través de las actividades.
 - Promover el aprendizaje significativo, fomentando el agrupamiento flexible.
 - Aprender del error, asimilarlo como una situación natural de la que se puede extraer un aprendizaje.
 - Líneas metodológicas:
 - Planteamiento de actividades dinámicas y flexibles, que permitan adaptar la programación establecida en un principio a los intereses que los alumnos nos muestran, por lo que las iniciativas de los profesores se ven complementadas por el protagonismo de los alumnos en la dirección de la intervención educativa.
 - Se desarrolla una dinámica de trabajo basada en el respeto, compromiso, responsabilidad y orden. Es una actividad voluntaria, por lo que se pide asistencia continuada y puntualidad; además cada uno es responsable de manera individual y junto al grupo del respeto hacia los compañeros, los profesores, los materiales y recursos, aunque todo ello se desarrolla en un ambiente lúdico y fomentando los intereses particulares.
 - Se tienen en cuenta las expectativas y conocimientos previos de los alumnos y se promueve la construcción o actualización de conocimientos nuevos y significativos para ellos, con una vinculación motivadora, que movilice su actividad mental y de pen-

samiento, al hacerles protagonistas importantes del proceso, buscando reflexiones y conclusiones propias en un entorno de interacción entre los componentes del grupo.

- En general, para los temas que se van a desarrollar, se plantea inicialmente a los alumnos una pequeña investigación o búsqueda de información. Para ello, en la sesión anterior se presenta brevemente el contenido que se va a trabajar el próximo día y se distribuyen tareas y responsabilidades.
 - El desarrollo de las sesiones tiene en todo momento un planteamiento activo en el que, con el material de investigación aportado, se elabora en grupo una producción o bien se propone una técnica expositiva, en la que cada participante comparte su aportación con los demás. Se trabajan para ello las técnicas para expresarse correctamente en público, de escucha y de participación intercalando actuaciones individuales, de pequeño y de gran grupo.
 - El profesor orienta la dirección del trabajo a partir de los objetivos previstos para la sesión, pero favorece un importante espacio para las aportaciones del grupo y el pensamiento creativo e imaginativo de los alumnos.
 - Se complementan las actividades con visitas complementarias, con las intervenciones de expertos y con la utilización de medios informáticos y audiovisuales.
- *Ámbitos de intervención.* Siendo la atención al colectivo de alumnos el campo de intervención principal del Programa, no se puede ni se debe obviar los contextos próximos con los que habitualmente interacciona, por ello se estableció que se mantendrían contactos con sus familias, sus centros ordinarios de escolarización y con los contextos culturales más cercanos a los participantes:

Con las familias: A lo largo del curso escolar se realizarán reuniones con las familias, tanto a nivel individual como en grupo, para informar de la situación de sus hijos en el Programa, así como para establecer pautas conjuntas de actuación.

Igualmente a lo largo del curso se desarrollarán unas Jornadas educativas, siendo su finalidad asesorarles en sus actuaciones en el hogar, dentro del ámbito de las relaciones familiares y sociales. En ellas intervendrán expertos según el tema que se aborde.

Con los centros docentes de referencia en los que están escolarizados los participantes: El Equipo de coordinación, a lo largo del curso escolar mantendrá reuniones con los profesores de los centros, con el fin de explicar el Programa en general y el contenido del Proyecto anual que se desarrolla cada curso, así como para intercambiar información relativa a los alumnos referida a la implicación, rendimiento y actitud de los estudiantes en ambos ámbitos educativos, con el fin de establecer pautas de actuación que más se ajusten a las características de cada alumno.

En estas reuniones participarán también los Equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad, los orientadores de los centros concertados y los Departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

Con el contexto: A lo largo de todo el curso, la oferta educativa y cultural que ofrece la Comunidad de Madrid es muy amplia y variada. Por ello e intentando seleccionar aquellas actividades que más se aproximan al proyecto anual que se esté desarrollando, siempre se aconsejará a las familias realizar actividades conjuntas en su tiempo libre que a tal efecto les proporcionaremos seleccionadas.

c) *Proyectos anuales emprendidos*

Al comienzo de cada curso escolar, el Equipo de Coordinación elabora el Proyecto anual correspondiente, en función de la temática escogida por todos los participantes.



Con carácter general, cada mañana de sesión se distribuye en dos partes: la primera dedicada al desarrollo de investigaciones y la segunda a la participación en talleres específicos. Esta participación es alterna para los ámbitos que se trabajan, y cruzada para los dos grupos diferentes que atienden los profesores del Programa.

A lo largo de estos doce cursos de implementación se han abordado los siguientes proyectos³⁵:

Curso	Proyecto anual
1999/2000	Este primer curso se publicaron dos revistas, una primera de aprendizaje con el lema <i>Somos periodistas</i> , y una segunda con el proyecto desarrollado Los Transportes.
2000/2001	La diversidad, fuente de enriquecimiento para la humanidad.
2001/2002	El planeta: un mundo de posibilidades.
2002/2003	Alimenta tu futuro.
2003/2004	El misterio de la comunicación.
2004/2005	Relaciones y conexiones: un camino hacia la creatividad.
2005/2006	Universos por descubrir.
2006/2007	Con el agua ¿te mojas?
2007/2008	Mundos que no se ven a simple vista.
2008/2009	Laberintos.
2009/2010	Viajes en el tiempo.
2010/2011	Tendiendo Redes.
2011/2012	Con la música a todas partes.

³⁵ De todos los proyectos desarrollados existen publicaciones en formato PDF, que se pueden consultar tanto en la página *web* del Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación como en la página *web* del Programa de Enriquecimiento (Publicaciones): www.educa2.madrid.org/web/peac.

d) Evaluación

Dentro de este apartado debemos diferenciar la evaluación del propio Programa y la evaluación cualitativa que se realiza de los alumnos.

El seguimiento y valoración del Programa se realiza a través de las opiniones, tanto de los alumnos como de los profesores y de las familias. Para ello se dispone de unos protocolos de recogida de información específicos según el colectivo.

En cuanto a la evaluación que se realiza del alumno, diremos que es continua, basada en la observación directa y en el grado de implicación del mismo en la realización de las tareas propuestas. En este seguimiento directo tendremos como referencia los objetivos planteados al comienzo del curso en cada una de las áreas y talleres, lo que nos permitirá establecer:

- Grado de satisfacción: se observará la actitud adoptada al enfrentarse a la tarea así como el desenvolvimiento en la misma.
- Participación: se atenderá al grado de implicación o aislamiento en la consecución de la finalidad de la actividad o la dispersión en la misma.
- Clima del grupo: se tendrá en cuenta si se trabaja de manera organizada, coordinada y tranquila finalizando la tarea, aunque sea necesaria una interacción intensa.
- Interacciones: se observará específicamente todo lo concerniente a las relaciones con el grupo de iguales:
 - Amistosas: manifestación espontánea de la afectividad a través de gestos o palabras.
 - Asociación flexible: formación de grupos de trabajo diferentes integrando a todos los alumnos.
 - Conductas de ayuda: actitud de respuesta y apoyo al captar las dificultades de los demás.
 - Capacidad de escucha: atención a las explicaciones del profesor y/o de los compañeros.
 - Conductas de cooperación: intercambio de acciones para conseguir un fin común.
 - Conductas no conflictivas: manifestación de actitudes que no rompen la dinámica del grupo.
 - Respeto: aceptación y valoración de las aportaciones de los demás.
- Creatividad: se observarán algunos indicadores del pensamiento creativo en diferentes áreas de conocimiento:
 - Fluidez: cantidad de ideas que genera y expone.
 - Flexibilidad: categorizaciones de las ideas expuestas.
 - Originalidad: infrecuencia y novedad de las ideas.
 - Fantasía: distanciamiento del mundo real.
- Aprovechamiento: nivel de consecución logrado con las actividades de cada sesión.

Observados los aspectos señalados anteriormente, se realiza un informe cualitativo que se entrega a las familias al finalizar cada curso, donde se especifican los logros de cada alumno.

3. Ejemplificación práctica de un modelo de enriquecimiento horizontal e interdisciplinar

Como ejemplo de todo lo que hemos comentado hasta ahora en este capítulo, a continuación vamos a exponer un Proyecto de enriquecimiento horizontal e interdisciplinar, a desarrollar en el propio centro docente, que en su caso podría formar parte de las programaciones de aula de aquellos grupos implicados en el desarrollo de este proyecto.

Modalidad

- **HORIZONTAL E INTERDISCIPLINAR** porque
 1. Permite realmente atender la **DIVERSIDAD**.
 2. Cada alumno participa según sus capacidades
 3. Combina el trabajo **INDIVIDUAL** con el trabajo en pequeño y gran **GRUPO**.
 4. Propicia la **BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN**.
 5. Inicia en las técnicas de la **INVESTIGACIÓN**.
 6. Las técnicas utilizadas permiten la **EXTRAPOLACIÓN** a cualquier material de estudio.
 7. Desarrolla **HABILIDADES SOCIALES**.

En un Proyecto de enriquecimiento horizontal e interdisciplinar es fundamental la implicación de todos los profesores que imparten enseñanzas en el mismo o los mismos grupos de alumnos, pues es imprescindible el trabajo en equipo. Cuantos más profesores se impliquen, más completa será la investigación que se realice sobre cualquier tema, porque cada profesor desde su campo, sus conocimientos, su especialidad, sus aficiones, se preocupará de aportar ese enriquecimiento y de velar por el progreso de la investigación.

Recordemos brevemente las características de esta modalidad:

- *Enriquecimiento horizontal*: extensión o ensanchamiento de los conocimientos que se adquieren dentro del currículo establecido para el curso en el que el alumno está inmerso.
- *Enriquecimiento interdisciplinar*: Pretende ampliar los horizontes culturales del alumno proporcionando estrategias para el estudio y la investigación interrelacionadas, que pueda extrapolar a cualquier campo de estudio.

Para abordar la planificación de un proyecto de enriquecimiento de esta modalidad tendremos que establecer y clarificar previamente qué objetivos pretendemos alcanzar, los elementos organizativos necesarios para su puesta en marcha y desarrollo, tema o temas sobre los que se realizarán las investigaciones y estudios, estructura básica que debe guiar el proceso y una evaluación del mismo. Tratemos más específicamente cada uno de estos puntos.

- **Objetivos**: con un proyecto de este tipo estamos contribuyendo:
 - Al desarrollo pleno de las 8 competencias educativas (comunicación lingüística, conocimiento de las matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal).
 - A reforzar aspectos como la asertividad, autoestima, inteligencia emocional, creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad. A reforzar la relación entre iguales y las habilidades sociales.

- A proporcionar contextos de aprendizaje enriquecidos. Vamos a utilizar más recursos que el libro de texto y trabajaremos en algún lugar más que el aula habitual donde se imparten la mayoría de las asignaturas, y con un contenido menos secuenciado y encasillado, siempre intentando encontrar conexiones y relaciones con lo que nos rodea, con el mundo en el que vivimos.
- Debemos ofrecer también verdaderas posibilidades de trabajo cooperativo frente al competitivo. Fomentar el trabajo en equipo.
- Elementos organizativos. Antes de iniciar el proceso de preparación del proyecto debemos tener en cuenta aspectos muy importantes sin los que difícilmente podremos llevarlo a cabo:
 - Debemos saber cuántos profesores están interesados en participar en el desarrollo del Proyecto. Cuantos más, mejor: más amplitud, más interdisciplinariedad.
 - Determinaremos el grupo o los grupos de alumnos con los que desarrollaremos el proyecto: cursos del mismo nivel, ciclos enteros, o en un solo grupo clase.
 - Se constituirá un Equipo de coordinación, que se encargará de aunar las aportaciones de todos los profesionales y del seguimiento del proyecto.
 - Para que el Equipo de coordinación del proyecto pueda reunirse con cierta asiduidad, debería contemplarse en el horario de sus miembros algunos momentos de coincidencia.
 - Tanto para las reuniones del Equipo de coordinación como para los alumnos deben contemplarse espacios determinados para abordar las tareas, debe preverse la utilización de diversas aulas (aula habitual, biblioteca, aulas de informática operativas y conectadas a Internet, salas multiusos...).
 - Debe establecerse en qué momento del curso es más pertinente abordar el proyecto (en qué mes, en qué trimestre), si realizaremos uno o varios proyectos a lo largo del curso. También cuándo se reunirá el quipo de profesores y en qué franjas horarias se desarrollará el proyecto (puede hacerse una hora o dos a la semana distribuidas en diferentes horas y diferentes asignaturas).
 - El seguimiento del avance en el proyecto puede hacerse puntualmente por uno de los miembros del Equipo de coordinación y la valoración final del proyecto debería basarse en la exposición del trabajo realizado ante el resto de los compañeros y supervisado por un tribunal compuesto por tres a cinco miembros del claustro de profesores.
- Elección del tema. No debemos perder de vista que estamos en un centro que debe transmitir conocimientos y que es ante todo un centro educativo y cultural, por ello:
 - Los profesores ofrecerán a los alumnos cinco o seis temas sobre los que profundizar. Para escoger estos temas deberíamos tener en cuenta:
 - Las necesidades e inquietudes que plantea la UNESCO directamente relacionadas con el bienestar, el progreso de la humanidad, el avance científico, el reconocimiento cultural.
 - Las necesidades sociales basadas en la búsqueda del equilibrio en las relaciones intra- e interpersonales.

ELECCIÓN DEL TEMA

- 1) Propuestas de los profesores
- 2) Información breve de cada uno de los temas planteados
- 3) Elección de los alumnos
- 4) Selección del más votado
- 5) Comunicación a los alumnos del tema
- 6) Todos *manos a la obra*



Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades
en la Comunidad de Madrid

- Eventos internacionales que promueven la implicación y participación comunitaria.
 - Celebraciones o acontecimientos comunitarios, locales o nacionales de relieve.
 - Conocimientos que los profesores tienen sobre el tema.
- Una vez establecidos cinco o seis grandes temas que puedan ser atractivos e interesantes para los alumnos, se ofrece una breve información de todos los temas a los chicos y se elabora un sencillo cuestionario para que los alumnos elijan aquel en el que les gustaría profundizar.
- Se realiza el vaciado del sondeo y se comunica el tema que ha sido más votado. En caso de empate pueden abordarse los dos proyectos o puede realizarse un desempate.
- Se comunica a los alumnos el tema más votado y NOS PONEMOS TODOS MANOS A LA OBRA. Contemplando la suposición de que los alumnos, por mayoría, hayan elegido el tema *Viajando con JULIO VERNE*, escogeremos de su amplio repertorio de novelas de viajes extraordinarios, dependiendo de los cursos con los que se desarrolle el enriquecimiento, como mínimo dos de las novelas más leídas o más conocidas por los profesores y prepararemos un sencillo cuadernillo informativo que recoja un buen resumen o el contenido suficiente para incitar a los alumnos a leer el libro, acompañado de unas preguntas relacionadas con su contenido³⁶.



- Estructura. Este apartado debe confeccionarse en función del tema que se aborde no obstante y en líneas generales debería contemplar los siguientes puntos:
 - Análisis del contenido del cuadernillo informativo.
 - Deliberación, para decidir, de entre las posibilidades ofrecidas, la que más nos interese abordar.
 - Leer detalladamente y/o completar la información que nos aporta el cuadernillo.
 - Establecimiento de los recursos materiales necesarios para emprender la tarea.

³⁶ (Puede consultarse *Julio Verne* (blogodisea.com); *La vuelta al mundo en 80 días* (cineyoo.com); *20.000 leguas de viaje submarino* (notasdecine.es); *Los hijos del Capitán Grant* (flickr.com); *Viaje al Centro de La Tierra* (solovagos.com); *5 semanas en globo* (exedrbooks.com).

- Delimitación de las áreas curriculares que se pueden abordar desde el proyecto, planteando actividades concretas que relacionen todas las áreas especificadas.
- Repercusiones posteriores (en la mejora de la existencia de la humanidad, en los avances tecnológicos, médicos, científicos, conservación del planeta...)

Adaptando los puntos a contemplar en la estructura a un posible viaje con Julio Verne, esta se especificaría como sigue:

- Análisis de la información que ofrece el cuadernillo acerca de la vida y obra de Julio Verne.
- Elección de uno de los viajes que contempla el cuadernillo.
- Lectura de la novela o de un buen resumen.
- Me preparo para el viaje:
 - Mapa del mundo o de los continentes por los que viajaré, visualizando siempre el mapa de nuestro país como punto de referencia
 - Material escolar necesario (cuaderno, folios, lápices, regla, marcadores...)
 - Establecimiento del calendario o de las etapas del viaje
 - Guías de consulta (enciclopedias, guías turísticas de los continentes y países, manuales de flora y fauna...)
 - Ganas de realizar el viaje y vivir aventuras
- Por el camino me sumerjo en mundos poéticos y de leyendas, matemáticos, científicos, históricos y fantásticos, artísticos, geográficos y naturales.
- Analizo los medios de transporte y artilugios que describe Julio Verne y utilizan los protagonistas del viaje: ¿existían en la época?
- Repercusión del viaje en los avances científicos.
- Evaluación. Entendiendo la evaluación como el instrumento que nos permite observar, recoger y analizar información significativa de las posibilidades, necesidades y logros de los alumnos, establecemos como prioritarios atender los siguientes elementos³⁷:
 - *Características* de la evaluación:
 - Integral: referida a todas las dimensiones: intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica de los alumnos, así como a todos los elementos y protagonistas del proceso educativo y el entorno socioeconómico y cultural que influyen en el aprendizaje.
 - Continua, como es habitual, a lo largo de todo el proyecto, no solo al final, *disfrutar en el proceso no únicamente del producto*.
 - Sistemática: estará planificada de antemano y se habrán fijado o elaborado los instrumentos que utilizaremos para recabar la información.
 - Participativa: esto es, evaluación de todos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
 - Flexible: se tendrán en cuenta las características del contexto y las particularidades de los alumnos (diferentes ritmos y estilos de aprendizaje), para adecuar las técnicas e instrumentos de evaluación.

³⁷ Cf. Evaluación del aprendizaje 2004 – Consulta Nacional.

Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid

– *Finalidades* de la evaluación: asimismo debemos establecer qué finalidades tiene la evaluación del enriquecimiento, las cuales, y a nuestro entender, deberían ser por lo menos dos: pedagógica y social.

• La finalidad *pedagógica* permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza, para corregirlos y mejorarlos. A través de ella podemos:

- identificar capacidades, conocimientos que los alumnos ya poseen y los que van adquiriendo;
- evidenciar cómo influye en el desarrollo pleno de las ocho competencias educativas;
- descubrir las deficiencias y así ayudar a superarlas;
- valorar sus actitudes y vivencias;
- comprobar los estilos de aprendizaje y el asentamiento de hábitos de estudio;
- detectar las técnicas que utilizan para aprender;
- estimular la motivación hacia el logro de nuevos aprendizajes;
- identificar cuántos logros han conseguido.

• La finalidad *social* debe entenderse como:

- recompensa al esfuerzo invertido para el logro de los nuevos aprendizajes (mayor o menor);
- contribución para encontrar sentido a lo que se aprende;
- facilitadora de que cada alumno se sienta integrante de un grupo, cómplice y aliado de cada uno de los componentes. Debe sentirse miembro de un equipo por lo que se espera de él cooperación y no competitividad;
- identificación de la capacidad de cada alumno.

• *Campos* prioritarios a evaluar: En este elemento, componente de la evaluación, nos centraremos en los dos campos que mayoritariamente engloban el planteamiento de un proyecto de enriquecimiento: alumnos y proyecto.

Con respecto a los alumnos valoraremos los aspectos contemplados en la tabla que sigue a continuación:

Aspectos a evaluar	Referentes
Interés y motivación	Se observará la actitud adoptada al enfrentarse a la tarea, así como el desenvolvimiento en la misma.
Participación activa	Se constatará el grado de inquietud que manifiestan por investigar, por organizar la tarea y a los compañeros (liderazgo), por experimentar nuevas formas de hacer las cosas, por la realización de preguntas.
Empatía y asertividad	Se observará específicamente todo lo concerniente a las relaciones con el grupo de iguales: interacciones.
Compromiso en las diversas tareas	Se tendrá en consideración el grado de implicación o aislamiento en la realización de las tareas, lo cual llevará a la consecución de la finalidad de la actividad o la dispersión en la misma.
Habilidad con la información	Se valorará la rapidez con la que son capaces de establecer conexiones entre informaciones diversas, y la manipulación de las mismas.

Aspectos a evaluar	Referentes
Selección y presentación	Se examinará la capacidad de abstracción de los aspectos importantes de una cantidad de información un tanto extensa y compleja así como la habilidad para sintetizar dicha información.
Creatividad y originalidad	Se observarán indicadores del pensamiento creativo en diferentes áreas del conocimiento: fluidez, flexibilidad, novedad y fantasía.
Intercambio de conocimientos e ideas	Se analizará si mantiene una comunicación abierta con todos los miembros del equipo de trabajo, si es receptivo, si comparte ideas y estrategias.
Capacidad perceptiva, memorística y de asociación	Se valorará la asimilación de los principios subyacentes extraídos de la información, los conocimientos adquiridos, la rapidez de evocación de los mismos y la capacidad para realizar asociaciones.

En lo referente a la evaluación del proyecto deben analizarse los siguientes puntos:

Puntos a evaluar	Referentes
Pertinencia	Valorar si el proyecto se ha desarrollado en los momentos y grupos adecuados (trimestre, mes, hora del día, grupo de alumnos), si ha resultado adecuado y conveniente su realización porque nos ha permitido...
Viabilidad	Grado de practicidad, si ha resultado útil y aprovechable para alcanzar una finalidad.
Eficacia	Valoración de los resultados obtenidos.
Eficiencia	El esfuerzo realizado y los recursos utilizados para el desarrollo del proyecto se han optimizado, se les ha sacado el máximo rendimiento.
Coherencia	Grado de relación existente entre todos los aspectos contemplados en la planificación y desarrollo del proyecto.
Interdisciplinariedad	Grado de integración entre las diferentes disciplinas en las que se ha apoyado el desarrollo del proyecto, así como de la aceptación de la pluralidad de perspectivas.
Innovación	Valorar en qué medida se han aplicado nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos métodos.
Consecución de objetivos	Puntualizar en qué medida se ha contribuido a la consecución de los cuatro objetivos inicialmente planteados: contribuir al desarrollo de las competencias educativas, reforzar la relación entre iguales y las habilidades sociales, proporcionar contextos de aprendizaje enriquecidos y fomentar el trabajo en equipo.
Adecuación de los recursos y técnicas	Determinar en qué grado han permitido desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos, han cumplido su función instructiva y nos ha permitido utilizar estrategias didácticas variadas.

(Adaptado de *Criterios de Evaluación – año 2005 – II Convocatoria Proyectos UCM*)

PRÁCTICA:

Viajando como Julio Verne

Julio Verne viajó por todo el planeta Tierra y más allá, utilizando todo tipo de vehículos y transportes.

Viajó en globo, cohete, submarino, barco, bicicleta, tren, patinete, platillo volador y sobre todo y el medio más importante: **viajó con su imaginación y fantasía**, pues es el autor de **54** novelas, que narran **viajes extraordinarios**, y **20** cuentos.

¿Has leído alguna novela o cuento de Julio Verne?

¿Recuerdas haber visto alguna película o serie de TV basada en una novela del autor?

¿Crees que estuvo en todos los lugares que describe en sus novelas y cuentos?

¿Te gustaría revivir alguno de los viajes extraordinarios que escribió Julio Verne? (De entre todos sus viajes vamos a recordar cinco de ellos).



1.- Veinte mil leguas de viaje submarino



Hace aproximadamente un siglo, ningún avión surcaba el cielo y los barcos de vapor eran la novedad. Fue entonces cuando apareció en el mar un monstruo, que era el terror de los marineros. Para atraparlo se preparó la fragata *Abraham Lincoln*.

Junto con su tripulación viajaba el profesor Aronnax, el asistente Consejo y el arponeador de ballenas Ned Land. Un día estaban los tres en cubierta, cuando vieron un monstruo a lo lejos y la tripulación se preparó para luchar. Pero no hubo lucha, pues una tempestad hundió el barco. Muchos se ahogaron, pero Aronnax, Consejo y Ned Land se salvaron en un bote.

En medio del mar vieron una isla, se dirigieron hacia allí, pero al llegar se dieron cuenta de que era una construcción metálica, era el monstruo.

Decidieron explorar el interior. Anduvieron hasta llegar a una sala amueblada exquisitamente, donde encontraron al capitán Nemo, quien les informó que se hallaban en el interior del Nautilus y que quien entraba en él ya no salía nunca más...

¿Qué ocurre en el interior del Nautilus?

¿Intentaron escapar?

¿Cuál podría ser tu final favorito de las 20.000 leguas de viaje submarino?

2.- Cinco semanas en globo



El doctor Samuel Fergusson, sabio y explorador inglés, acompañado por su criado Joe y por su amigo Dick Kennedy, decide atravesar el continente Africano que hasta ese momento solo era conocido de modo fragmentario, usando un globo hinchado con hidrógeno(exedrbooks.com).

Un dispositivo de su invención, que permite subir o bajar a voluntad sin perder gas o echar lastre en busca de corrientes favorables, convierte al globo en un aparato dirigible.

La idea de este viaje es unir las partes conocidas del continente africano y hallar las fuentes del río Nilo.

Los tres aeronautas parten de la isla de Zanzíbar en el globo *Victoria* y recorren durante cinco semanas los Montes de la Luna (donde sucede la aventura del elefante remolcador), el lago Victoria (que reconocen como la fuente del Nilo), el Nilo, los montes Auríferos (donde suceden las aventuras de la codicia y de la sed), el lago Chad (donde el globo es deshecho y Joe se pierde), el desierto del Sahara (el huracán), el río Níger (donde el nuevo *Victoria* comienza a fallar y ocurre el ataque de los talibás) hasta las cataratas de Güina en el río Senegal antes de volver a Inglaterra donde son recibidos con entusiasmo y ganan la medalla de oro por la mejor aventura del año 1862.

¿Sabes cuál es el sistema de movimiento de un globo?

¿Conoces algún otro dirigible?

¿Serías capaz de trazar en un mapa el recorrido de los exploradores?

¿Si tuvieras que realizar un viaje en globo, dónde te gustaría ir?

3.- Viaje al centro de la Tierra (solovagos.com)

El profesor de mineralogía Lindenbrock encuentra un pergamino rúnico de gran valor, que no es capaz de descifrar. Pide ayuda a su sobrino Axel, quien averigua que el autor es un alquimista llamado Sakkussem, quien determina cómo se puede llegar al centro de la Tierra.

El profesor, eufórico, decide realizar el viaje, acompañado de su sobrino, a pesar de que Axel tiene miedo, pero se encaminan al lugar indicado como punto de partida: el volcán Snaefellsjökull en Islandia.

Una vez allí contratan a un guía, Hans, para que les acompañe. Se equipan debidamente de víveres, herramientas, armas, instrumentos y un botiquín y comienzan el descenso al interior del volcán.

Intentaban seguir las indicaciones del pergamino, pero era complicado decidir qué dirección debían seguir cada vez que se encontraban ante un cruce de caminos.

El primer día descendieron 2.800 pies en once horas, luego el descenso fue complicándose y llenándose de sorpresas: agua potable pero que estaba a 100° de temperatura, cavernas



a orillas de un océano inmenso, bosques de hongos gigantes, esqueletos de animales enormes, monstruos marinos, geiser de agua hirviendo a 163º C. Deciden atravesar el océano, sobreviviendo a tormentas y huracanes que los arrastraron hacia unos arrecifes, donde encontraron restos de esqueletos humanos.



El profesor comprobó que todavía no habían llegado al Centro de la Tierra, les faltaban 1500 leguas.

Prosiguiendo su camino, se toparon con una enorme roca que les impedía avanzar. Con la dinamita que les quedaba, volaron la roca, lo que produjo un enorme terremoto. De repente se encontraron empujados hacia arriba por un pozo estrecho. Conforme subía el nivel del agua más ascendían. En el torbellino y remolino

perdieron el conocimiento. Cuando Axel abrió los ojos, comprobó que se encontraban al aire libre, en la superficie de la Tierra.

Estaban en...

¿Es posible que el profesor LINDENBROCK y su sobrino llegaran al centro de la Tierra?

¿Por qué crees que entraron por Islandia? Fíjate dónde se encuentra situado el país.

¿Por dónde salieron?

¿Es posible que interiormente los continentes y océanos estén comunicados?

¿Qué ocurre con la temperatura conforme descendemos hacia el interior de la tierra?

4.- Los hijos del capitán GRANT



El aristócrata escocés Lord Edward Glenarvan descubre, durante un viaje de recreo en la costa escocesa, un mensaje dentro de una botella, lanzada por Harry Grant, capitán del bergantín *Britannia*, que ha naufragado dos años antes junto a dos miembros de su tripulación. Robert y Mary, los hijos del capitán, deciden lanzar una expedición de rescate, cuya principal dificultad consiste en que los datos del mensaje lanzado por los naufragos son ilegibles, excepto la latitud (37º). Lord Glenarvan, junto con su esposa Lady Helena, los hijos del capitán y la tripulación de su yate, el *Duncan*, parten para Sudamérica puesto que el mensaje incompleto sugiere la Patagonia como sitio del desastre. En mitad de la travesía, descubren a un inesperado pasajero, el geógrafo francés Santiago Paganel, que

ha subido a bordo por equivocación y quien decide unirse a la expedición, abandonando el viaje que tenía pensado realizar debido a su profesión.

La expedición circunnavega el paralelo 37º sur, atraviesa Suramérica explorando la Patagonia y gran parte de la Región pampeana y, posteriormente las islas Tristán de Acuña y de Amsterdam, Australia y Nueva Zelanda con resultados negativos.

Al llegar a Australia, debido a una nueva interpretación del mensaje sugerida por el geógrafo Paganel, los expedicionarios encuentran por casualidad a un miembro de la tripulación del *Britannia*, llamado Ayrton, quien les propone llevarlos al lugar del naufragio. Sin em-

bargo, Ayrton es el sobrenombre del delincuente Ben Joyce, quien no estuvo presente en aquel suceso, sino que había sido abandonado tras un fallido intento de apoderarse de la nave, tras lo cual aquella zozobró. Traiciona la confianza que depositan en él los integrantes de la expedición y trata de tomar el control del yate *Duncan*, pero su golpe falla, gracias a la lealtad de la tripulación. Tomado prisionero, Ayrton ofrece a Lord Glenarvan dar datos sobre el capitán Grant para ser abandonado en una isla desierta en lugar de ser entregado a las autoridades inglesas, que podrían ejecutarlo. Entonces, el *Duncan* pone proa a la isla Tabor (o arrecife María Teresa, que casualmente resulta ser el refugio del capitán Grant y los dos marinos sobrevivientes del naufragio). El grupo regresa a Inglaterra, dejando a Ayrton en la isla para vivir entre las bestias y así recobrar su humanidad.



¿Sabrías explicar qué es un paralelo del globo terráqueo?

La Patagonia es una extensa región que se encuentra en América del sur. ¿Sabrías localizarla y comentar sus peculiaridades?

¿Qué será el Perito Moreno?

¿Sabrías trazar el recorrido del viaje de Robert y Mary en un mapa?

¿Podrás localizar la isla Tabor y señalarla en el mapa? ¿Se llama realmente Tabor?

5.- La vuelta al mundo en 80 días

En el año 1872, en Londres vivía un señor llamado Phileas Fogg. Era un afamado orador de Inglaterra, misterioso y tenía una gran fortuna, era además miembro del *Reform Club*, un prestigioso club de Londres. A su servicio se encontraba siempre un criado, el cual tenía que seguir sus costumbres y sobre todo su puntualidad, por eso que un buen día por el retraso de unos minutos de su criado fue despedido y entró en servicio uno nuevo llamado *Picaporte*.

El mismo día, como cualquier otro, el señor Fogg se encontraba en el *Reform club* y escuchó a sus amigos que discutían sobre un robo de 50 mil libras del Banco de Inglaterra. Decían que había sido un solo hombre y que habían mandado inspectores a los principales puertos de Europa y América. Fogg entró en la conversación y entre todos llegaron a la conclusión de que el ladrón podría haber escapado fácilmente, puesto que dar la vuelta al mundo según el periódico llevaba ochenta días. Uno de los miembros dijo que esto era imposible, mientras que Fogg, que era todo un *gentleman*, dijo que él podría hacer ese viaje en ese tiempo. Para demostrar que él podía conseguirlo, apostó 20.000 libras a que lo haría y sus amigos aceptaron la apuesta. Si Fogg no llegaba a tiempo al día siguiente de cumplir el plazo, podrían cobrar un cheque por 20.000 libras. Se marchó raramente antes de la hora que le tocaba y llegó a su casa, donde encontró a su nuevo empleado, hicieron las maletas y partieron. Así se inicia la novela que lleva al lector a través de todo el mundo.

¿Consiguió Phileas Fogg dar la vuelta completa en el tiempo previsto?

¿Sabrías enumerar los transportes que utilizó en su viaje?

Elabora una tabla en la que figure: etapa del viaje, transporte utilizado, duración.

¿Serías capaz de trazar en un mapa el recorrido realizado por Phileas Fogg?

¿Sabrías explicar por qué consiguió llegar un día antes?

De todos los lugares por los que pasó ¿en cuál te hubiera gustado poderte quedar una temporada? ¿Por qué?

¿Cuánto tardaríamos hoy en día en dar la vuelta completa utilizando el medio de transporte más rápido?



Realmente Julio Verne predijo con exactitud la aparición de algunos productos generados por el avance de la tecnología. Piensa que vivió entre 1828 y 1905: es la época de los coches de caballos y los barcos de vela y vapor, y sin embargo Verne ya hablaba de submarinos, de cohetes espaciales, visiones holográficas (TV), aparatos que volaban a motor.

Se adelanta a su tiempo cuando escribe una novela llamada *París en el Siglo XX* y habla de rascacielos de cristal, trenes de alta velocidad, automóviles a gas, calculadoras, redes de comunicación...

Le gustaba mucho escribir pero también estudiar Ciencia. Digamos que Verne era un escritor de literatura

científica. En reconocimiento a sus obras predictivas de grandes logros, le han realizado diversos homenajes, entre ellos que una de las montañas de la luna se llama «Verne».

Julio Verne vivió entre 1828 y 1905 ¿sabrías nombrar algún gran avance científico y/o tecnológico de la época?

Si conoces un poco su biografía, ¿puedes nombrar algún ingeniero, inventor, arquitecto, científico, de su época?

Julio Verne está considerado el fundador de la moderna novela de ciencia ficción. ¿Sabrías explicar por qué?

De algunos de los 54 viajes fantásticos que escribió se han filmado películas. ¿Has visto alguna?, ¿sabes de cuál se han hecho más versiones?

Muchas novelas de Julio Verne han sido llevadas al cine y a series de televisión.

De estos cinco fantásticos viajes que acabamos de realizar también hay películas. Por si te interesa verlas, te proporcionamos los datos de las versiones más recientes:

20.000 Leguas de Viaje Submarino (1997) dirigida por Rod Hardy

Cinco semanas en globo (1962) dirigida por Irwin Allen

La vuelta al mundo en 80 días (2004) dirigida por Frank Coraci

Viaje al Centro de la Tierra (2008) dirigida por Eric Brevig

Los hijos del Capitán Grant (1962) dirigida por Robert Stevenson

Bibliografía

- AROCAS, E. ET AL., *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades. Generalitat Valenciana*. [http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/docs/ esp/.altascap_cas.pdf](http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/.altascap_cas.pdf)
- ARTILES ET AL., *Orientaciones para la identificación e intervención con el alumnado de altas capacidades. Guía para los profesionales de la educación*. Gobierno de Canarias. http://www.gobierno decanarias.org/educacion /3/Usrcn/altascapacidades/documentos/Anexo_3.pdf
- CASANOVA, M. A., *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla, 1995.
- *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla, 2006.
- CASANOVA, M. A. (dir.), *Altas capacidades: un desafío educativo*. Madrid, Consejería de Educación, 2007.
- *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación, 2007.
- CASTELLÓ, A., «Estrategias de enriquecimiento del currículo para alumnos y alumnas superdotados», en *Aula de innovación educativa* 45 (1995), pp. 19-26.
- «Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas», en C. MARTÍN BRAVO (ed.), *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid, S.A.E. Universidad de Valladolid, 1997.
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA, *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona, Gobierno de Navarra-Departamento de Educación y Cultura, 1997.
- CIDE (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA), *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid, Secretaría general técnica-Centro de Publicaciones del MEC, 2000.
- GALLEGU, C. / VENTURA, M. P. (2007). *Actividades de ampliación para alumnos con altas capacidades de Educación Primaria. Orientaciones para el profesorado*. CREENA. (En línea) <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/009Superdotados/PDFs /Orientaciones%2Oactividades%2Oampliacion.pdf>
- GENOVARD, C. / CASTELLÓ, A., *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid, Pirámide, 1990.
- *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1998.
- JIMÉNEZ, C., «Modelos de intervención en educación», en *Bordón. Revista de Pedagogía* 54/2 y 3 (2002).
- JIMÉNEZ, C. (coord.), *La atención a la diversidad: Educación de los más capaces*. *Bordón, Revista de Pedagogía* 54/2 y 3, 2002 (número monográfico).
- LANDAU, E., *El valor de ser superdotado*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid-Fundación CEIM, 2003.
- PEÑAS FERNÁNDEZ, M. *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid, Ministerio de educación, política social y deporte, CIDE, 2008.
- REYZABAL, M. V., *Respuestas educativas al alumno con sobredotación intelectual*. Madrid, Consejería de Educación, 2002.

Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades
en la Comunidad de Madrid

- *Respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2007.
- SÁNCHEZ MANZANO, E., *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Fundación CEIM, 1999.
- *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Fundación CEIM-Fundación RICH, 2000.
- *Superdotados y Talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid, CCS, 2002.

La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales

Ángeles Bueno Villaverde

*La escuela se ha de centrar en procurar una educación
que promueva las 3R+3R,
es decir, que promueva los aprendizajes de
Lectura, Escritura, Matemáticas,
Razonamiento, Resiliencia, y Responsabilidad.
R. J. STERNBERG³⁸*

1. Introducción

Los alumnos de nuestras aulas son muy diversos unos de otros. Se diferencian en sus estilos de aprendizaje, intereses, aptitudes, inteligencia, raíces culturales... Si son tan variados, ¿por qué seguimos dando una respuesta única en la escuela? ¿Por qué programamos pensando en el alumno medio, en vez de programar pensando en la variedad de alumnos que tenemos? Este es el principal problema al que vamos a tratar de dar solución en este capítulo, aportando estrategias y procedimientos fáciles de llevar al aula para dar una respuesta *diferenciada* y más ajustada a las necesidades, intereses... de nuestros alumnos. Y vamos a tratar de justificarlo, pensando en las características sociales del momento y las metas educativas.

Si algo caracteriza la sociedad de este siglo XXI, son los descubrimientos de nuevos saberes científicos, los rápidos avances tecnológicos y los fuertes movimientos migratorios, lo cual ha conformado una sociedad del conocimiento y multicultural.

El conocimiento que tiene la humanidad se ha multiplicado exponencialmente en la última mitad de siglo XX y se prevé que se desarrolle todavía más rápidamente en el XXI. Los descubrimientos científicos son tan rápidos que lo que hoy es una realidad, una «verdad científica», mañana estará falsada por nuevas evidencias. Por tanto, estaremos toda nuestra vida aprendiendo cosas nuevas. Si es así, no podemos pretender transmitirles todo el conoci-

³⁸ R. J. STERNBERG, «Excellence for All», en *Educational Leadership* 66 (2008), pp. 14-19. En inglés las «R» vienen de *Reading, wRiting, aRithmethics, Reasoning, Resilience, Responsibility*.

to en las escuelas, por lo que deberíamos centrarnos en enseñar conceptos fundamentales y estrategias para aprender a aprender, que permitan a los alumnos seguir adquiriendo conocimientos a lo largo de toda su vida. Cuando salgan de la escuela no se va a acabar su periodo de aprendizaje, sino que va a empezar uno nuevo en un ámbito laboral.

Los avances tecnológicos son igualmente rápidos y nos abren numerosas posibilidades en medicina, ingeniería, educación... Nuestros alumnos se manejarán en su desempeño laboral con tecnología que todavía no se ha diseñado. Son nativos digitales que conviven con la tecnología, es decir, hacen un uso natural y fluido de los aparatos que tienen a su disposición (móviles, ordenadores, DVD, *Ipods*...) y son más intuitivos que nosotros, sus profesores, para entender cómo esta se maneja.

Los movimientos migratorios, principalmente debidos a diferencias socioeconómicas y políticas entre los países, hacen que se configuren sociedades multiculturales, multiétnicas, plurilingüísticas, pluriconfesionales, pluri... Con esta variedad de posibles alumnos en nuestras aulas se ha de ofrecer un modelo educativo que enseñe actitudes y comportamientos ante la vida que faciliten la convivencia común en la sociedad del mañana.

No pensemos que estos movimientos de población solo se van a producir en un sentido, personas con pocos recursos llegando en avalanchas a nuestro país, soñando con un mejor futuro. También nuestros hijos y alumnos saldrán de casa, de su país, buscando nuevos horizontes a la hora de estudiar y trabajar, pues desde los Estados se fomenta esta movilidad del estudiante universitario y de formación profesional, para que conozca nuevas lenguas y culturas, y complete su formación en centros punteros de innovación y de desarrollo del conocimiento.

Ante esta diversidad de los miembros de la sociedad, las Administraciones educativas están dando dos tipos de respuestas: segregación e inclusión. Ambas plantean resultados interesantes en unos u otros aspectos.

Si se opta por la segregación, se clasificaría a los alumnos para darles la respuesta que necesitan en función de su discapacidad (sensoriales, motóricos, mentales), su dominio de la lengua vehicular del centro educativo (inmigrantes) o su capacidad (alumnos superdotados). En el caso de los alumnos de altas capacidades hay ejemplos de este planteamiento educativo, donde se da una respuesta exclusiva para ellos.

Si se opta por la inclusión³⁹, educando juntos a los diferentes, se tiene que plantear una oferta escolar diversificada, que ofrezca posibilidades diferenciadas dentro de las particularidades de cada alumno, lo cual implica desarrollar enfoques adecuados en el diseño curricular y en la organización de la escuela⁴⁰. El modelo tradicional, en el que el profesor enseña para un supuesto alumno medio y este escucha, no es capaz de dar respuesta a la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas.

Para tomar decisiones en cuanto al modelo educativo a seguir, tenemos que tener en cuenta las metas educativas que queremos conseguir y la realidad en la que se van a desenvolver nuestros hijos. De ahí que al principio hayamos caracterizado la sociedad que nos/les va a tocar vivir y ahora planteemos el modelo educativo con el que nos identificamos.

³⁹ S. STAINBACK, / W. STAINBACK, *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea, 2007.

⁴⁰ M^a A. CASANOVA / H. RODRÍGUEZ, *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla, 2009.

El currículo es el terreno donde se materializan las innovaciones. Las decisiones sobre el currículo comportan implícita o explícitamente cuestiones relacionadas con los valores, no es algo neutro ni aséptico, ya que los valores están siempre favoreciendo o rechazando determinadas concepciones del mundo y de la sociedad.

Al defender el concepto de atención a la diversidad mediante el currículo, se opta por una concepción democrática del mismo, puesto que este intenta dar una respuesta educativa para todos los individuos, respetando sus peculiaridades y diferencias.

Pero, como afirma Gimeno⁴¹, esa democratización de la enseñanza se puede entender –y, como hemos visto anteriormente, se ha entendido– de dos formas diferentes en cuanto a su proyección escolar: curricular y metodológica:

Una opción liberal democrática puede establecer un modelo en el que cada cual llegue hasta donde pueda, según sus posibilidades, diversificando un sistema escolar, curricular y metodológico, en el que las opciones individuales y familiares sean posibles. Otra visión de la democracia reside en atender compensatoriamente las diferencias, para que todos tengan las mismas oportunidades, sin despreciar un ámbito de flexibilidad en el que sea posible la diversificación no discriminatoria. La primera visión enfatiza la diferenciación, la segunda el currículum común y las medidas realmente necesarias para que sea realmente tal: la compensación.

Las teorías críticas hicieron ver las contradicciones de las sociedades democráticas, pues propugnaban la igualdad y, sin embargo, sus sistemas escolares reproducían las desigualdades sociales. De hecho, estos resultados se plasman en los informes de evaluación del sistema educativo, como los elaborados por el INCE y la OCDE⁴², en los que se manifiesta la ausencia de alumnos entre los que optan al Premio extraordinario de Bachillerato de los estratos económicos y sociales más bajos, o la escasez de alumnos con rendimiento brillante dentro del sistema educativo, que atribuyen a una ausencia de una educación diferenciada.

Con la entrada en vigor de la LOGSE ya se propuso una escuela comprensiva y diversificada, que, si bien no difiere en sus principios básicos de la escuela inclusiva (de la LOE), en la práctica sí tiene diferencias considerables, en cuanto que en la primera legislación se puso el énfasis en la comprensividad para dar respuesta principalmente a los menos capaces, y en la segunda el discurso se centra en la igualdad de oportunidades para todos y en la educación de calidad⁴³.

Esta evolución en los paradigmas (y en las legislaciones) se produjo por un importante cambio en la conceptualización de las diferencias individuales, con la aparición de las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas: los modelos cognitivo, ecológico y comunicativo. Las diferencias individuales se entienden como un exponente de los diferentes modos heterogéneos y variables en que los seres humanos adquieren, construyen y organizan su propia realidad y, por tanto, la educación tendrá en cuenta las diferentes aptitudes, motivaciones, estilos y rasgos de personalidad, así como las diferencias procedentes de factores sociales, económicos y culturales, para ajustar la intervención educativa a cada uno de ellos.

⁴¹ J. GIMENO SACRISTÁN, «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)», en *Aula de innovación educativa* 81 (1999), pp. 67-72.

⁴² C. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, «La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar», en *Bordón* 54, (2002), pp. 219-239.

⁴³ Id., *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, UNED, 2000.

La diversidad en sus múltiples manifestaciones pasa a ocupar la atención y el discurso de los responsables sociales y educativos por varias causas:

- La creciente globalización está provocando y propulsando un rápido cambio cualitativo y cuantitativo en los entramados sociales. La apertura progresiva de fronteras da lugar a una más frecuente convivencia de diferentes etnias y culturas.
- El compromiso político-social de ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, independientemente de sus características físicas, psíquicas o de su procedencia social.
- La convergencia de todos los alumnos en una única etapa educativa hasta los dieciséis años, en la que se ha hecho patente, de forma natural y evidente, la diversidad.

Todo esto se traduce en una mayor diversidad en el aula y una mayor necesidad de dar respuestas diferenciadas.

La escuela integradora de hoy se ha convertido en una escuela inclusiva, preparada para la diversidad, en la que los alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas puedan encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades: aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, en palabras del Informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI⁴⁴. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no solo a los niños etiquetados como deficientes sino además a aquellos considerados como superdotados, puesto que todos son «diferentes»⁴⁵.

Todos los niños tienen necesidades educativas particulares, que han de ser consideradas. Según algunos autores educar «en» y «para» la diversidad:

*No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada*⁴⁶.

*[Se refiere] a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento, que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje. (...) Esto favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales*⁴⁷.

En conclusión, nos decantamos por proponer, en esta guía, un modelo de educación inclusiva para todos los alumnos, incluidos los de altas capacidades, al entender que se puede dar una respuesta ajustada a sus necesidades dentro del marco que ofrece el currículo y que además facilita el desarrollo de capacidades sociales centradas en la solidaridad y la coope-

⁴⁴ J. DELORS, *La educación encierra un tesoro. Informe sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.

⁴⁵ J. PÉREZ COBACHO, / M^a D. PRIETO, *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2000.

⁴⁶ A. DIEZ, / S. HUETE, S., «Educar en la diversidad», en *Educar hoy* 60 (1997), pp. 15-17.

⁴⁷ F. JIMÉNEZ / M. VILA, *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe, 1999.

ración. Las actitudes prosociales de aceptación de los demás, los «distintos», de solidaridad... se adquieren cuando ponemos medios para que estas se desarrollen y el primer paso es la convivencia. Si educamos clasificando y separando alumnos, generaremos sociedades segregadas en compartimentos y segregadoras. Este modelo permite la construcción común y el reconocimiento de las diferencias dignas de ser respetadas, favoreciendo la diferenciación y la compensación dentro de un marco de respeto e intercultural.

Por todo lo dicho hasta aquí, relacionado con los cambios sociales y por las características de la sociedad del conocimiento, pensamos que en educación deberíamos centrarnos en enseñar conocimientos básicos que asienten bases futuras, estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos (aprender a aprender) y formar actitudes que permitan la convivencia. Si estas últimas (estrategias y actitudes) no se adquieren practicándolas, no esperemos que se vayan a desarrollar por sí solas. Por tanto, deberíamos adoptar modelos educativos que nos permitan ponerlas en juego.

En este sentido, la educación inclusiva nos permite ir en esta línea, el aprendizaje cooperativo permite desarrollar actitudes prosociales y la diferenciación curricular es un medio, como veremos seguidamente, para dar una respuesta ajustada a los alumnos.

2. Los elementos del currículo en la escuela inclusiva

Para Ainscow⁴⁸ las prácticas educativas que «tienden la mano a todos», se caracterizan por tener unos ingredientes que permiten que la escuela sea realmente inclusiva y se dé una respuesta educativa ajustada a todos:

- Empezando con la evaluación de los conocimientos que ya tienen los alumnos, para ampliarlos a partir de las actividades diseñadas.
- Teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase a la hora de planificar. Si la programación parte de las formas de trabajo históricas de la educación especial, a través de programas de intervención especiales, entonces no se consigue una inclusión real, pues se tiende a segregar. Sin embargo, las prácticas efectivas que atienden a la diversidad, se caracterizan por disponer de una planificación para un fin específico, que se modifican en función de una serie de factores que se interrelacionan, como son la asignatura, edad y experiencia de los alumnos, condiciones de la clase, recursos y el propio ánimo del profesor y los estudiantes.
- Considerando las diferencias como oportunidades de aprendizaje.
- Analizando procesos que conducen a la exclusión, mejorando la participación de todos los alumnos.
- Utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrollando un lenguaje para la práctica, asumiendo riesgos y permitiendo que los mejores profesores del centro puedan «jugar sus bazas».

En resumen, lo que Ainscow destaca es la evaluación inicial, la planificación diferenciada, la reflexión sobre la práctica y el uso de los recursos necesarios. Muchos de los aspectos

⁴⁸ M. AINSCOW, «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero* 30/181 (1999), pp. 37-48.

que se han mencionado, son elementos del currículo que se flexibilizan para favorecer la inclusión.

Las *competencias* (incluidas como otro elemento más del currículo en la L.O.E.) implican la interrelación de todas las áreas curriculares para poder conseguirlas. Esto supone un trabajo colaborativo entre el equipo de profesores para programar de forma conjunta su consecución.

Podemos variar los elementos del currículo con el fin de favorecer la inclusión, pero unas medidas van a suponer modificaciones más profundas del currículo, así, la modificación de los *objetivos generales de etapa o área* es una de las medidas más drásticas que se pueden llevar a cabo y en el caso de los alumnos con altas capacidades nos permitirá la aceleración de curso.

La modificación de los *contenidos, metodología y evaluación* no suponen modificaciones significativas del currículo. Los contenidos son la base con la que trabajar para desarrollar las capacidades y dominar las competencias y se pueden modificar ajustándolos a los intereses y motivaciones de los alumnos.

La adopción de estrategias metodológicas acertadas es la forma más fácil de modificar el currículo y atender a la diversidad. Difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera.

Según Casanova,

*la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los propósitos, lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten. Las competencias relacionadas con las actitudes y los valores solo se logran mediante la práctica y la convicción, es decir, mediante la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace*⁴⁹.

Hay que favorecer, por ello, la realización de actividades, que para los alumnos con altas capacidades les resulten variadas y/o más complejas. No siempre tienen que ser más cantidad de actividades, pues, en los casos en que se dominen los contenidos, se podría interpretar como un «castigo».

La *evaluación* es otro elemento importante, pues determina la forma de aprender. En muchas ocasiones, nuestros alumnos estudian en función de cómo van a ser los exámenes. Al usar la evaluación para rendir cuentas, terminamos valorando lo que se evalúa, pero deberíamos cuestionarnos si realmente evaluamos lo que valoramos, es decir, si evaluamos lo que realmente queremos que lleguen a ser nuestros alumnos. Si no fuera así, deberíamos replantearnos la forma de evaluar.

*El modelo clásico tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales y posibilidades futuras. Ni atiende al que no llega a la prueba estándar, ni deja pasar adelante al que la tiene superada de antemano*⁵⁰.

⁴⁹ Ma A. CASANOVA / H. RODRÍGUEZ, *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla, 2009, p. 29.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 30.

3. La enseñanza diferenciada

Tanto la educación inclusiva como la diferenciación curricular comparten su interés por modificar los elementos del currículo para ajustar mejor la respuesta a todos los alumnos.

Casanova⁵¹, al hablar de la educación inclusiva, plantea que flexibilizar el currículo implica modificar los propósitos u objetivos, competencias, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. Sin embargo, en el modelo planteado por Tomlinson⁵², centrado en la diferenciación curricular, destaca la metodología y la evaluación como los elementos cruciales que nos van a permitir ajustar la respuesta en un aula normal.

¿Qué es la enseñanza diferenciada? Tomlinson⁵³ afirma que

en un aula diferenciada, el docente planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La enseñanza diferenciada, según Gregory y Hammerman⁵⁴, es una filosofía o un enfoque de planificación estratégica de la enseñanza en un aula, que satisface las necesidades de los alumnos de las aulas de hoy en día. Permite construir una base de conocimiento significativo y preciso, desarrollar las habilidades necesarias para llegar a ser competentes científica y tecnológicamente, y desarrollar actitudes que son valiosas para la sociedad. La diferenciación no es un conjunto de herramientas instructivas, sino una filosofía que un profesor y una comunidad de aprendizaje adoptan para satisfacer las necesidades de cada estudiante. Requiere la planificación cuidadosa de las lecciones para conseguir objetivos y metas importantes e incluye una variedad de métodos y estrategias para satisfacer las necesidades de los alumnos.

El aula se considera como una comunidad de aprendizaje en el que el profesor y los alumnos comparten la responsabilidad de aprender y de trabajar colaborativamente para construir el conocimiento, desarrollar habilidades y actitudes. Permite a los alumnos estar más implicados física y mentalmente en la creación de aprendizajes significativos y permite a los profesores facilitar y guiar el proceso de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades, intereses y niveles de capacidad de los alumnos.

Este tipo de aula es un ambiente de aprendizaje activo. Los objetivos de la enseñanza se plantean en función de la evaluación, el *feedback* continuo, las necesidades de los alumnos, la disposición para el aprendizaje, los perfiles de aprendizaje y los contextos culturales (de procedencia de los alumnos).

En este sentido, la enseñanza puede implicar el diseño de actividades para todo el grupo-clase, para pequeños grupos o alumnos individuales, para que trabajen en una variedad de formas para aprender conceptos y habilidades importantes. El rol del profesor pasa de ser transmisor del conocimiento a ser guía y facilitador del aprendizaje, interactuando con los alumnos y mediando para que adquieran los conocimientos y las habilidades.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² C. TOMLINSON, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

⁵³ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁴ G. H. GREGORY / E. HAMMERMAN, *Differentiated Instructional Strategies for Science, Grades K-8*. USA, Corwin Press, 2008.

Para Tomlinson y McTighe⁵⁵, la enseñanza diferenciada es predominantemente (aunque no solo) un modelo de diseño de la instrucción, centrado en el «a quién enseñar», «dónde enseñar» y «cómo enseñar», mientras que hay otros enfoques complementarios con la diferenciación, como es el modelo de «comprensión por diseño» (*understanding by design*), que son más bien un modelo de diseño del currículo centrado en el «qué» y «cómo enseñar».

Al utilizar el concepto de diferenciación curricular reiteradamente en este capítulo, pretendemos ajustarnos al concepto original que se suele usar en la literatura anglosajona de *differentiated curriculum* o *differentiated instruction*, que es el título de libros de destacados autores de esta corriente educativa como son Carol Tomlinson, Gayle H. Gregory, Joan d'Amico, Kate Gallaway, Mac Leod, etc.

El concepto de diversificación curricular por el que se han traducido al castellano algunas de las obras de este enfoque, topa con el nombre con el que se designa al «programa de diversificación curricular», específico para alumnos de Secundaria Obligatoria. Este programa supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado con dificultades generalizadas en el aprendizaje, cuando se prevé que, de seguir el currículo ordinario, no va a conseguir las competencias previstas para el final de etapa. En este programa se organiza la enseñanza en torno a dos ámbitos (el lingüístico-social y el científico-tecnológico) y en grupo reducido, no más de quince alumnos⁵⁶.

La diferencia entre los programas de diversificación curricular y la enseñanza diferenciada, a pesar de que comparten el principio de ser una educación comprensiva, radica, sin embargo, en que los programas de diversificación son, en su esencia, una agrupación homogénea, mientras que la enseñanza diferenciada tiene como principio manejar grupos heterogéneos.

La diferenciación curricular a veces se confunde con el movimiento de la enseñanza individualizada o personalizada, porque comparten la idea de que los alumnos tienen perfiles distintos y necesitan respuestas variadas. En la enseñanza personalizada se programaba para cada uno de los alumnos, partiendo de su nivel exacto, ofreciéndoles actividades distintas. Sin embargo, la enseñanza diferenciada, ofrece varias alternativas para el aprendizaje pero no un programa distinto para cada alumno.

Tampoco hay que confundirlo con la corriente que pretende dar un currículo distinto según el género, es decir, diferenciar en su educación a niños y niñas destacando lo que tienen de distinto en su forma de procesar la información, organizarse, relacionarse, etc. En la enseñanza diferenciada, tal cual aquí se concibe, el género no es el único elemento por el que se puede diversificar y atender a las necesidades. Hay muchos elementos por los que somos diferentes.

Para evitar confusiones entre conceptos (programas de diversificación, enseñanza personalizada, etc.) y con la intención de darle a este enfoque la relevancia que tiene, es por lo que se ha traducido literalmente como «diferenciación curricular» o «enseñanza diferenciada».

⁵⁵ C. TOMLINSON / J. MCTIGHE, *Integrating Differentiated instruction and Understanding by design*. Alexandria, ASCD, 2006.

⁵⁶ M^a. C. CASANOVA RODRÍGUEZ / M. A. CABRA DE LUNA, *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid, Fundación ONCE, 2009.

a) La enseñanza diferenciada con alumnos de habilidades diversas

En un aula donde se dan respuestas poco diferenciadas, solo lo común, lo similar entre los estudiantes es el foco de atención alrededor del cual gira la enseñanza. Hemos vivido muchas clases en la que se dicta la misma lección a todo el grupo, todos hacen los mismos ejercicios en el colegio o similares deberes para casa y finalmente se evalúa con la misma prueba. Sin embargo, cuando se hace una diferenciación en la enseñanza, no solo lo común sino también las características peculiares y distintivas de los alumnos se convierten en aspectos importantes para organizar la enseñanza de forma efectiva.

La enseñanza diferenciada permite realizar agrupamientos homogéneos, que irán cambiando en función de las necesidades y del criterio para organizarlos pero siempre dentro de la heterogeneidad que conforma el aula. En este sentido, recuerda a un aula unitaria, en la que alumnos de distintos cursos comparten el mismo espacio y tiempo. En estas aulas el profesor programa lo que van a aprender sus alumnos y las tareas que ellos han de hacer; no se centra en él, en programar lo que él va a enseñar.

Los descubrimientos de la psicología cognitiva y social y el estudio de las mejores prácticas docentes, nos permiten establecer algunos de los principios que describen las aulas eficaces. Estas aulas se caracterizan por los siguientes puntos:

- El conocimiento está organizado con claridad y firmeza, los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje, las evaluaciones son significativas y variadas, y tienen una sensación de seguridad y conexión⁵⁷.
- Se proponen desafíos moderados (ajustados a su nivel), que permiten avanzar sin obtener el éxito fácil ni fracasos reiterados que bloqueen. Los alumnos que fracasan reiteradamente, pierden la motivación por aprender. Los que obtienen resultados satisfactorios con demasiada facilidad pierden el estímulo que necesitan. Pero también hay que tener en cuenta, que lo que hoy es un reto moderado, mañana puede que no dé el mismo juego.
- El aprendizaje impulsa al estudiante más allá de su nivel independiente. Un aula eficaz es aquella en la que se impulsa al alumno a realizar actividades por encima y más allá de sus posibilidades.
- La motivación aumenta cuando sentimos pasión por lo que hacemos.

Las aulas en las que no tienen estas características, no atienden realmente a las múltiples realidades de aprendizaje que existen en un aula. Como todos bien sabemos, una clase está formada por un grupo muy diverso de alumnos y para atender a sus necesidades hay que comprenderlas. El aula diferenciada puede cubrir las necesidades tanto de los alumnos con dificultades que necesitan apoyo y refuerzo educativo como de los alumnos aventajados.

En este documento nos interesa precisar la respuesta de aquellos alumnos del extremo superior, por eso a continuación, nos centraremos en ellos.

⁵⁷ G. WIGGINS / J. MCTIGHE, J. *Understanding by design*. New Jersey, Pearson Education. XXI Century Schools, 2005. <http://www.21stcenturyschools.com/index.html>.

b) Comprender las necesidades de los estudiantes adelantados

Una de las aspiraciones para todos es llegar al máximo de sus propias posibilidades. Los alumnos con altas capacidades solo llegan a ser lo que su potencial predice si se les ayuda de forma asidua en la dirección que sus habilidades particulares sugieren⁵⁸. Y uno de los problemas con los alumnos aventajados es que no siempre llegan al máximo de su potencial por diversas razones.

Autores como Butler-Por, Fine y Pitts⁵⁹ aportan los conceptos de rendimiento suficiente y satisfactorio, que ayudan a comprender la actuación escolar de los alumnos con altas capacidades. Para ellos, el bajo rendimiento académico se produce no solo cuando estos alumnos no alcanzan los objetivos educativos establecidos, sino también cuando rinden significativamente por debajo de su capacidad o potencial.

Así, el rendimiento suficiente sería la medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones académicas. Es decir, cuando supera los objetivos establecidos para el nivel. Sin embargo, el rendimiento satisfactorio es la medida de su aptitud pedagógica, tomando como marco de referencia su capacidad intelectual. En este caso, el punto de referencia no es externo (como en el primer caso), sino interno, uno mismo.

Según Pérez y Lorente⁶⁰, hay una serie de rasgos psicológicos asociados a alumnos con altas capacidades que, si no se encauzan, pueden causar fracaso escolar o bajo logro:

- Temor al fracaso: las altas expectativas puestas sobre ellos por sus padres, profesores... se convierten, a veces, en sus propias metas. El miedo a no llegar, a ser juzgados, puede llegar a paralizarlos y causar un rendimiento no satisfactorio con sus posibilidades. También pueden quedarse atrapados en el éxito, pensando que ser felicitados es más importante que asumir riesgos intelectuales que les puedan hacer perder.
- Temor al éxito: esta característica se suele producir más en las niñas, sobre todo adolescentes, que enmascaran su capacidad rindiendo por debajo de sus posibilidades, porque el éxito social entra en conflicto con lo que se espera de ellas en su ambiente y cultura.
- Perfeccionismo: el deseo excesivo de buscar la perfección puede provocar una excesiva preocupación, que los lleve a eludir el compromiso, a no aprender a encajar el fracaso y en ocasiones desarrollar una intensa ansiedad.
- *Locus* de control: se refiere a las causas (internas o externas) a las que la persona con altas capacidades atribuya su éxito o fracaso. Cuando el *locus* es interno, los resultados se atribuyen a la capacidad, esfuerzo, constancia..., cuando es externo se atribuyen a la suerte, la dificultad de la tarea... Se ha constatado que en los casos de alta capacidad con bajo rendimiento la atribución era externa.
- Autopercepción: en contra de lo que se podría pensar, algunos estudios han demostrado que el autoconcepto de sí mismo de niños con altas capacidades es a veces bajo,

⁵⁸ C. A. TOMLINSON, «Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students», en *Theory into practice* 44/2 (2006), pp. 160-166.

⁵⁹ Citados por L. F. PÉREZ SÁNCHEZ, *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.

⁶⁰ L. PÉREZ / R. LORENTE, «Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior», en L. F. PÉREZ SÁNCHEZ, *o. c.*

atribuyéndose estas puntuaciones a la diferencia entre las aspiraciones que ellos mismos se establecen y que no se ajustan a la realidad, derivando esta discrepancia en sentimientos de frustración.

- Otra característica, señalada por otros autores, es la pereza: pueden volverse perezosos mentalmente, aunque les vaya bien en la escuela. Pero el problema es que el cerebro pierde capacidad, si no se ejercita. Es como los músculos de un deportista: si no se entrena, no rinde.
- Pueden no adquirir destreza para estudiar y salir adelante. Atravesar la vida escolar con éxito pero sin esfuerzo, es no prepararse para la vida, pues el éxito se debe a la perseverancia, el trabajo duro y el riesgo.

Teniendo en cuenta estos problemas tendríamos que seguir unos principios para orientar el crecimiento de estos estudiantes:

- Elevar las expectativas, para que compitan con sus propias posibilidades más que con criterios externos a ellos (estándares medios de la clase).
- Dejar claro lo que es la excelencia.
- Reforzar el sistema de apoyo para que el alumno pueda conseguir sus metas.
- Equilibrar el rigor y el placer en el aprendizaje. Si no gusta lo que se hace, se pierde la motivación, pero si solo se encuentra placer y no hay rigor en lo que se hace, tampoco se avanza académicamente.

4. La enseñanza diferenciada. Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula

Si preguntáramos a los docentes que diferencian el currículo⁶¹ o realizan programación múltiple⁶² cuál es su función, no nos dirían que es la de transmitir el conocimiento, sino la de organizar oportunidades de aprendizaje. El profesor coordina el tiempo, el espacio, los materiales y actividades. Los estudiantes son quienes trabajan para conseguir los objetivos individuales y de grupo. En este sentido, el profesor es como un entrenador de fútbol: él no corre, pero hace que los jugadores se muevan de forma estratégica para meter goles. Estos docentes se centran en:

- Diagnosticar la aptitud del estudiante a través de una variedad de medios.
- Considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes a la hora de programar.
- Interpretar los indicios que da el alumno acerca de sus intereses y preferencias en materia de aprendizaje.
- Hacerles participar en el tema mediante preguntas dirigidas a niveles diferentes de razonamiento (por ejemplo, utilizando la taxonomía de Bloom)
- Crear una diversidad de formas, en que los estudiantes puedan explorar e «internalizar» ideas.

⁶¹ C. A. TOMLINSON, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, o. c.*; ID., *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.

⁶² P. PUJOLÁS, *El aprendizaje cooperativo. Nueve ideas clave*. Barcelona, Grao, 2008.

- Presentar distintos canales a través de los cuales los alumnos expresen y amplíen sus conocimientos.
- Aceptar que todas estas maneras, aunque distintas, tienen el mismo valor.
- Reconocer, por parte de los profesores y profesoras, que deberán ajustar sus expectativas con relación a algunos alumnos.
- Evaluar a los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias individuales⁶³.

En las aulas diversificadas eficaces no siempre se está diferenciando. Hay momentos en los que la instrucción común a toda la clase es la actividad principal. Hay que modificar el currículo cuando se haya observado que un alumno lo necesita y cuando estamos convencidos que diversificando se conseguirá una mejor comprensión de ideas importantes y habilidades⁶⁴.

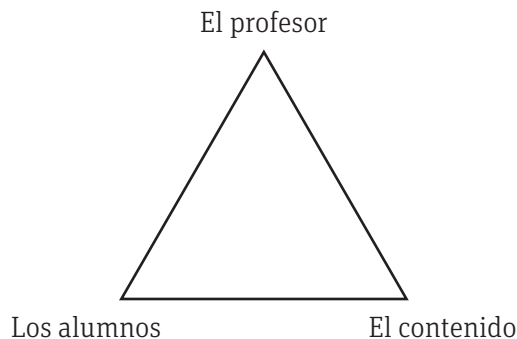
En general, para diferenciar la enseñanza hay que partir de las condiciones en las que los alumnos aprenden mejor, es decir, de las mejores prácticas educativas y posteriormente tener en cuenta las necesidades que hay entre los alumnos.

En el caso de aulas con alumnos con altas capacidades la diferenciación de su currículo puede hacerse mediante las estrategias de aceleración, enriquecimiento curricular, actividades de enriquecimiento puntuales, o clases enriquecidas⁶⁵.

a) Ambientes docentes que apoyan la diversificación: manejar una aula diferenciada

El funcionamiento adecuado de un aula está en función de tres aspectos, que podríamos representar con un triángulo, en cuyos vértices se encuentran: el profesor, el alumno y la materia. La habilidad con la que se manejen estos tres elementos hará que el resultado sea más exitoso.

FIGURA 1. Aspectos que determinan el buen funcionamiento del aula.



Aunque el liderazgo debe ser compartido con los alumnos, el profesor va a estar siempre en la cima de este triángulo, es el líder, el responsable último del funcionamiento del aula. Y, para ejercer como líder, ha de estar seguro de sí mismo (ha de gustarse) para crear un ambien-

⁶³ Adaptado de C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c., p. 42 y de P. PUJOLÁS, o. c., p.93.

⁶⁴ C. A. TOMLINSON, *El aula diversificada*, o. c.

⁶⁵ J. L. CASTEJÓN COSTA / L. NAVAS, *Unas bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alicante, Editorial Club Universitario, 2008.

te de aceptación y afirmación entre sí y los estudiantes. Un profesor seguro de sí mismo se siente cómodo en la ambigüedad de saber que cada día tiene algo que aprender (de sus alumnos, de la manera cómo aprenden...), sabe que no es más importante estar en lo cierto como ser flexible, no es tan importante saber todas las respuestas como estar siempre en busca de ellas, sabe que se puede equivocar, pero también sabe que él es el responsable de analizar la situación y evitar el error.

El segundo ángulo es el de los alumnos. ¿Qué necesitan para crecer como estudiantes? Si hacemos memoria del profesor que recordamos toda nuestra vida, porque realmente nos ayudó a crecer, ¿qué hacía con nosotros como alumnos? Probablemente ese profesor creó una clase como quien crea una familia, haciendo que todos los miembros del grupo se sintieran acogidos y reconocidos (con sus características individuales y diferentes de los demás), consiguiendo sacar un momento para escuchar y atender a todos en sus necesidades, haciendo que cada uno dé lo mejor de sí para sí mismo y para el grupo, haciendo que se aspire a altas metas, creando un ambiente de acción, alegría y paz, en el que cada uno emplee sus capacidades, tenga el control de su vida y aprendizaje y comprenda con coherencia y eficacia el sentido de las cosas (haciendo que una persona reproduzca información en un test es difícil que retenga y use información).

El tercer ángulo es el de los contenidos. El aprendizaje no es la acumulación de datos. Decimos que hemos aprendido cuando podemos dar respuesta a preguntas esenciales que nos hacemos. Vivimos tratando de dar sentido a la vida, al sufrimiento, cómo debemos relacionarnos con los demás, por qué estamos aquí. Si por algo son importantes la historia, las matemáticas, las lenguas y las ciencias es porque nos aportan visiones distintas de una misma realidad, dándonos repuestas a nuestras cuestiones.

Como consecuencia de lo anterior, los contenidos de un aula saludable son:

- relevantes para los estudiantes, pues se presentan como algo personal y cercano, que está relacionado con el mundo;
- ayudan a que los alumnos se comprendan mejor a sí mismos y sus vidas;
- son auténticos, porque les plantea matemáticas o historia que son reales, no simples ejercicios;
- pueden usarse inmediatamente para algo que tenga significado;
- consiguen que los aprendices sean más capaces, ahora y en el futuro⁶⁶.

Hay una serie de estrategias que a continuación vamos a presentar y que ayudan a iniciarse en la diferenciación. Si uno se siente inseguro de afrontar la tarea de forma global o de cambiar totalmente, sí puede ir dando pasos que favorezcan esa diferenciación en el aula. Algunos de esos pasos son:

- Diferenciar la enseñanza en función de las aptitudes, intereses y perfiles de los estudiantes. Más adelante veremos este punto con más detalle. Si se consigue hacer que los alumnos y los padres entiendan y acepten esta concepción del aula, será más fácil que apoyen y colaboren.
- Empezar a diferenciar a un ritmo cómodo. Hay una serie de estrategias que son más sencillas de llevar a cabo que otras. Se puede empezar por ellas, para poco a poco ir ga-

⁶⁶ C. A. TOMLINSON, *El aula diversificada*, o. c.

nando confianza y atreverse con otras de mayor complejidad. Algunas de las estrategias más sencillas son la elección de libros (atendiendo a los niveles, intereses... de nuestros alumnos), los compañeros de lectura, ritmo variado con opciones de anclaje, fijación de metas entre alumnos y docente, disposición flexible de los pupitres, materiales complementarios variados, etc. Entre las estrategias de diferenciación complejas destacan los estudios independientes, contratos de aprendizaje, opciones para inteligencias múltiples, condensación, ortografía según aptitud, organizadores gráficos variados, centros de interés, agendas personales, simulaciones, aprendizaje basado en problemas, etc.

- Manejo del tiempo atendiendo a las características del alumnado. Con relación a la duración de las actividades hay que tener en cuenta dos cosas: por un lado, que las actividades diseñadas requieran un tiempo algo más breve que el lapso de atención de los alumnos a quienes va dirigida y, por otro lado, que los alumnos aventajados suelen tener lapsos de atención prolongados.
- Plantear alguna actividad que le sirva de comodín o «anclaje», que deje al profesor tiempo libre para atender a sus alumnos. Hay actividades que pueden servir como anclaje para que la mitad de nuestros alumnos las realicen en silencio, mientras atendemos a la otra mitad haciendo una actividad diseñada específicamente para ellos. Algunas de estas actividades de anclaje pueden ser leer, escribir, organizar un portafolio y hacer ejercicios (ortografía, cálculo, problemas matemáticas o vocabulario).
- Transmitir instrucciones de forma clara. Dar instrucciones complejas a toda la clase puede llegar a ser bastante confuso. Una alternativa es entregarles fichas con los pasos a seguir en función de los grupos y las tareas, o explicar las instrucciones a los responsables de los grupos para que a su vez éstos las transmitan.
- Asignar los estudiantes a los grupos o áreas de trabajo de forma ágil. En vez de asignarles de viva voz dónde tienen que ir, es más fácil hacer carteles con los nombres y las áreas o grupos de trabajo o, para los más pequeños, tableros para pegar tarjetas con sus nombres. Así ellos ven dónde tienen que ir y lo pueden hacer de forma más organizada y silenciosa.
- Establecer funciones de tutor entre compañeros. De esta forma, el profesor se asegura que los alumnos se pueden ayudar entre sí, cuando está ocupado con otro alumno o grupo. Los estudiantes siempre podrán pedir ayuda a un compañero «experto», que puede ejercer las funciones de tutor de iguales ayudando a resolver los problemas planteados. Puede haber expertos en distintas tareas, que se encarguen de corregir fichas antes de depositarlas en la bandeja del profesor y, si no están bien, devolverlas al alumno para que las rehaga... Los alumnos deben saber que nunca está bien limitarse a esperar a que le ayuden o interrumpir a otros.
- Reducir el ruido al mínimo. En un buen ambiente de trabajo y concentración hay silencio; por tanto, enseñe a los alumnos a susurrar, encargando a un compañero de grupo que mantenga bajo el nivel de voz de los demás.
- Utilizar mobiliario que permita organizar diferentes agrupaciones. Como los alumnos se van a agrupar individualmente, en pequeños o grandes grupos, es necesario que puedan reacomodar las mesas y sillas con rapidez y sin mucho ruido, para lo cual se puede tener un plano con las tres o cuatro disposiciones del aula que vamos a usar habitualmente.

- Establecer normas. Una de ellas hará referencia al nivel de movimiento permitido en el aula con el fin de evitar el movimiento «errático».
- Indicar de forma clara qué significa estar concentrado y manejar adecuadamente el tiempo. Puede llevar una lista de control en la que se vayan marcando los alumnos que van controlando su tiempo y permanecen atentos a la tarea. De esta manera, le permite tomar decisiones sobre cambiar a un alumno de sitio o ver si es que la tarea le resulta demasiado complicada.
- Tener un plan alternativo para los que terminan pronto y bien. A estos alumnos la tarea no les resulta un desafío. No acepte tareas entregadas pronto pero que no cumplan todos los requisitos de calidad establecidos y hágalos reflexionar sobre qué aspectos de la tarea entregada están bien realizados y pensados.
- Avisar con antelación de cuándo finalizan los plazos y establecer alguna alternativa para que realmente lo acaben (tareas para casa, contrato de aprendizaje, tareas de anclaje alternativas para sacar más tiempo)
- Responsabilizarse del propio aprendizaje es un objetivo importante, pues les hace más independientes a largo plazo y facilita el manejo del aula a corto (organizando el aula, controlando sus propios progresos...)
- Conversar con los alumnos sobre la organización del aula y procesos que se llevan a cabo. Esto les permite comprender qué es lo que espera de ellos y los fundamentos en los que se basa⁶⁷.

5. Procedimientos para organizar un aula diferenciada según perfil de aprendizaje, aptitud e interés

Diferenciar las clases según el perfil de los alumnos, atendiendo a su nivel de aprendizaje, aptitud e interés, nos puede ayudar en la enseñanza, pues ya sabemos que aprenden mejor si se adecuan las tareas a su nivel de comprensión del tema (aptitud), si le despierta curiosidad (interés) o si puede realizarlas a su manera (estilo).

a) Organización de un aula diferenciada según la aptitud

Para diferenciar el currículo atendiendo a la aptitud y en especial para alumnos con altas capacidades, se puede seguir algún modelo curricular específico, que tenga suficiente cuerpo teórico y de investigación que lo sustente, de tal manera, que nos aseguremos los avances en las áreas curriculares y el desarrollo social y emocional. Según MacLeod⁶⁸ esos modelos curriculares son:

- Las inteligencias múltiples de Howard Gardner.
- La taxonomía de los objetivos educativos de B. S. Bloom.
- El desarrollo del currículo para alumnos dotados de Maker.
- La enseñanza diferenciada de Carol Tomlinson.

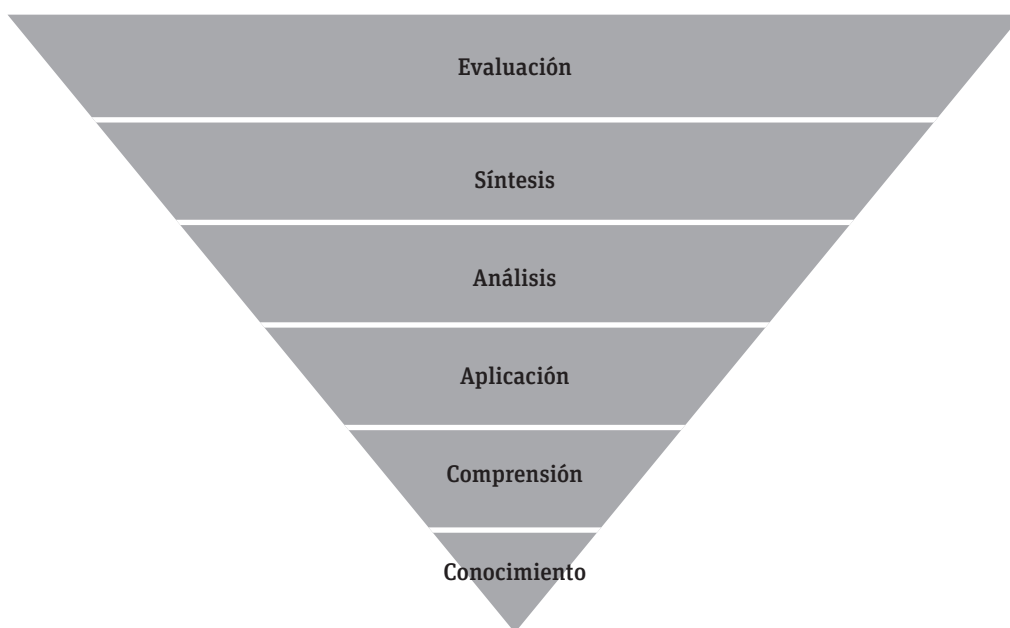
⁶⁷ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

⁶⁸ B. MACLEOD, *Gifted And Talented Education. Module 5. Curriculum Differentiation for Gifted Students*. Sidney, Gifted Education Research, Resource and Information Centre & The University of New South Wales, 2004.

A lo largo de este y otros capítulos damos amplia cuenta del modelo de las inteligencias múltiples. Por tanto, ahora haremos referencia a los tres siguientes.

La *taxonomía de Bloom* se diseñó para desarrollar todas las habilidades del pensamiento y se organizó de manera jerárquica y secuencial. Se puede usar con alumnos de todas las edades y áreas. Sin embargo, la cantidad de tiempo que se debe emplear en cada nivel de la jerarquía va a depender de la capacidad y conocimientos previos de los sujetos. De tal manera que para los alumnos con altas capacidades se puede invertir la taxonomía y dedicar más tiempo a los últimos peldaños de dicha pirámide.

FIGURA 2. Taxonomía de Bloom invertida, adaptada para alumnos con altas capacidades



El currículo diferenciado para alumnos con altas capacidades se debería centrar en:

- acelerar el dominio de habilidades básicas, haciendo evaluaciones de las mismas y, si están superadas, pasar al siguiente nivel de complejidad;
- implicar a los alumnos en búsqueda y resolución de problemas a partir de la indagación;
- dar oportunidades a los alumnos para realizar interconexiones con otras áreas de conocimiento.

El *modelo de Maker* se desarrolló para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades, al proporcionar experiencias de aprendizaje cualitativamente distintas, a través de modificaciones del contenido, proceso y producto en determinados ambientes de aprendizaje. Este modelo se basa en:

- la inclusión de conceptos a un nivel superior de abstracción o complejidad;
- el énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento variados, complejos y métodos de indagación;

- que se prevean disposiciones administrativas u organizativas necesarias para que los estudiantes superdotados desarrollen todo su potencial.

Tomlinson⁶⁹ considera que, atendiendo a la aptitud de los alumnos, el currículo se puede diferenciar en función de tres componentes: el contenido, el proceso y el producto. Es necesario que todos los alumnos reciban el «alimento intelectual» que necesitan, pues se corre el riesgo de que pierdan potencial si no aprenden activamente y de modo ininterrumpido.

Esta autora utiliza la metáfora del ecualizador de sonido para compararlo con la enseñanza y ajustarla para que dé mejor resultado y que los alumnos tengan la oportunidad de encontrar un estímulo adecuado en los materiales y actividades. Así, al igual que en un ecualizador se puede matizar mucho el sonido, dando mayor o menor intensidad a los botones, en la enseñanza se pueden matizar muchos aspectos para que sea variada. En este caso, los botones a modular serían:

- El tipo de conocimiento, de información, de ideas materiales y aplicaciones que puede variar de ser un conocimiento fundamental a ser un conocimiento transformacional. Por ejemplo, un alumno podría estar clasificando animales en función del tipo de pelaje (conocimiento básico), mientras que otro podría estar trabajando sobre el problema de en qué medida el contexto influye en el tipo de pelaje de los animales (conocimiento transformacional).

TABLA 3. Tipo de contenido fundamental versus transformacional

Fundamentales	Transformacionales
<ul style="list-style-type: none"> • Cercano a los textos o experiencias. • Se exportan las ideas y destrezas a contextos similares o conocidos. • Se usan los conceptos básicos aisladamente. • Se subrayan los conocimientos y destrezas básicos. • Escasas permutaciones entre las ideas y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alejado de los textos o experiencias. • Se exportan las ideas y destrezas a contextos inesperados. • Se usan en combinación con otros. • Se va más allá de los conocimientos y destrezas básicos. • Abundan las permutaciones entre las ideas y habilidades.

- Tipo de representaciones, ideas, aplicaciones y materiales (concreto/abstracto): se necesita conocer la información clave de un tema, antes de pasar a analizar sus implicaciones. Ejemplo: en la lectura de textos es más concreto saber el concepto de «argumento» y más abstracto el concepto de «tema».

TABLA 4 Tipo de contenido concreto versus abstracto

Concretos	Abstractos
<ul style="list-style-type: none"> • Implica manipulación física. • Tangible. • Literal. • Se basa en hechos. • Pasa del hecho al principio. • Demostrado y explicado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mente es la que trabaja (manipulación mental). • Intangible. • Simbólico o metafórico. • Se basa en las ideas. • Principio sin hecho. • Ni demostrado ni explicado.

⁶⁹ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.; ID., *El aula diferenciada*, o. c.

- Tipos de fuentes, investigación, temas, problemas, habilidades y metas (simple/complejo): a veces es necesario ver el esquema de un tema para poder entenderlo en su globalidad, para pasar posteriormente a rellenarlo de contenidos. Por ejemplo, unos alumnos trabajan con el tema de un cuento (una abstracción), mientras que otros analizan las relaciones entre temas y símbolos (varias abstracciones).

TABLA 5. Tipo de contenido simple versus complejo

Simples	Complejos
<ul style="list-style-type: none"> • Requiere escasa originalidad. • Vocabulario corriente. • Usa la idea o habilidad enseñada. • Se realizan pocas abstracciones. • Se subraya la corrección. • Nivel de lectura básico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combina la habilidad con otras enseñadas antes. • Numerosas abstracciones. • Se subraya la elegancia. • Requiere gran originalidad. • Vocabulario avanzado. • Nivel de lectura avanzado.

- Tipos de conexiones interdisciplinarias, direcciones, fases de desarrollo (faceta única/múltiples facetas): algunos alumnos tendrán mejores resultados cuando resuelven problemas o proyectos con unos pocos pasos, pero hay otros que son capaces de realizar proyectos en los que tengan que establecer conexiones entre temas distantes.

TABLA 6. Tipo de interrelación de contenidos

Unidimensional	Multidimensional
<ul style="list-style-type: none"> • Pocos apartados. • Pocos pasos. • Pocas fases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muchos apartados. • Muchos pasos. • Muchas fases.

- Tipos de aplicaciones, percepciones y transferencias (pequeños avances/grandes avances): por ejemplo, a la hora de medir un área unos pueden aplicar lo aprendido y medir su habitación, mientras que a otros se les podría pedir que calculasen los materiales necesarios para hacer un pequeño proyecto de construcción.

TABLA 7. Tipo de aplicación o transferencia de contenidos

Salto pequeño	Gran salto
<ul style="list-style-type: none"> • Terreno conocido. • La mayor parte de los elementos resultan cómodos. • Escasa necesidad de explorar. • Poca flexibilidad de pensamiento. • No hay lagunas en el conocimiento que se precisa. • Sigue un proceso de evolución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Terreno desconocido. • Muchos elementos son poco familiares. • Mayor necesidad de explorar. • Pensamiento flexible. • Importantes lagunas en el conocimiento requerido. • El proceso es revolucionario.

- Tipos de soluciones, decisiones y enfoques (más estructurado/más abierto): cuando se está aprendiendo por primera vez, es necesario conseguir automatizarlo. Para eso realizamos problemas con soluciones cerradas, seguimos el modelo para realizar un experimento... Pero, cuando ya tenemos práctica, se puede empezar a ser creativo.

TABLA 8. Tipo de contenido según el grado de estructuración

Estructurados	Abiertos
<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones precisas. • Se procede por imitación. • Poca elección por parte del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de instrucciones. • La limitación es mínima. • La elección del alumno es mayor.

- Tipos de investigaciones, productos y procedimientos (tareas definidas/indefinidas). Algunos alumnos necesitarán realizar proyectos muy pautados, indicando todos y cada uno de los pasos a seguir, mientras que otros son capaces de discernir los elementos esenciales que deberían tocar al tratar un tema.

TABLA 9. Tipo de problemas planteados para la indagación

Problemas claramente definidos	Problemas confusos
<ul style="list-style-type: none"> • Pocas incógnitas. • Más algorítmico. • Menor espectro de respuestas correctas. • Solo se dan los datos relevantes. • El problema se especifica con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor número de incógnitas. • Más heurístico. • Los enfoques o respuestas correctas son múltiples. • Se proporcionan datos de diversa índole. • El problema no se especifica o resulta ambiguo.

- Planificación, diseño y supervisión (dependencia/independencia): el camino hacia la necesaria independencia pasaría por unas fases desde la adquisición de destrezas (en la que el profesor plantea cuestiones a resolver, establece criterios de evaluación, plazos, etc.) hasta la independencia autodirigida (los alumnos planifican, ejecutan y evalúan sus propias tareas), pasando por una independencia estructurada y compartida.

TABLA 10. Grado de supervisión de la tarea

Escasa independencia	Gran independencia
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor orientación y control del adulto en relación a identificación de los problemas, establecimiento de objetivos y de plazos, adjudicación y uso de fuentes, criterios de calidad, diseño del producto y evaluación. • El profesor proporciona más estructura. • Se aprende a ser autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor orientación y control por parte del profesor con respecto a identificación de los problemas, establecimiento de objetivos, establecimiento y seguimiento de plazos, adjudicación y uso de las fuentes, criterios de calidad, el diseño del producto y la evaluación. • El profesor proporciona menos estructura. • Se demuestra que es autónomo.

- Ritmo de estudio y ritmo de pensamiento (lento/rápido): a veces es necesario que algunos alumnos con buena capacidad manejen materiales que les resultan sencillos y trabajarlos con rapidez, y en otras profundizar y dedicar más tiempo a otros más complejos.

TABLA 11. Ritmo en la realización de la tarea

Lento	Rápido
<ul style="list-style-type: none"> • Más tiempo para la tarea. • Más práctica. • Más tiempo para la instrucción. • Se procede de manera sistemática. • Proceso minucioso y profundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menos tiempo para la tarea. • Menos práctica. • Menos tiempo para la instrucción. • Se procede con rapidez. • Se tocan los aspectos principales.

b) Organización de un aula diferenciada según el interés

El interés se refiere a la curiosidad, afinidad o pasión por un asunto o habilidad. Hay dos razones poderosas para prestar atención a un tema y son el interés y la posibilidad de elegir. Se pueden usar distintas técnicas para dar opciones de elegir según el interés. Una de ellas puede ser el rompecabezas en el que cada uno elige un aspecto del tema por tratar y luego comparten información con el grupo dentro de una dinámica de trabajo colaborativo. De nuevo se puede diferenciar los tres aspectos curriculares de los que venimos hablando: el contenido, el proceso y el producto en función del interés de los alumnos.

Según Tomlinson⁷⁰ los objetivos de la enseñanza basada en el interés son:

- Ayudar a los alumnos a advertir que existe una coincidencia entre la escuela y sus propios deseos de aprender.
- Demostrar la conexión entre todos los aprendizajes.
- Emplear las destrezas o ideas conocidas por los alumnos como un puente hacia otras menos conocidas por ellos y
- Fortalecer la motivación para aprender.

Vamos a ver tres métodos y algunas formas de ampliar los intereses de los alumnos.

- *Estudios en paralelo*: por ejemplo, para estudiar un tema como el de la Guerra de la independencia se puede centrar el tema aportando, durante las primeras lecciones, los conceptos claves de cultura, conflicto, interdependencia y cambio. Leerán y comentarán el libro de texto, leerán fuentes originales, asistirán a conferencias, verán vídeos y visitarán un campo de batalla. Luego se les puede pedir que hagan una lista de temas sobre los que ampliar información, como héroes y villanos, indumentaria, deportes y recreación, personas, familias, música, transporte, medicina, comida, viajes, libros, etc.
- Posteriormente se ha de planificar la realización de este estudio, elaborando un calendario para ajustar el tiempo de ejecución y entrega, plantear unos objetivos y establecer criterios de calidad del trabajo, y establecer lecciones sobre técnicas de investigación. Durante las clases tendrán algunos periodos destinados a trabajar en él, pero también podrán realizarlo cuando acaben los ejercicios diarios o en casa.
- *Centros de interés o grupos de interés*: de forma paralela al estudio de una lección se pueden crear grupos de interés sobre un aspecto del tema, con el fin de seguir ampliando información. Así, cuando se estudia el tema de los hábitats de los animales, se pueden crear grupos de interés en relación a diversos animales de su elección como el león, el oso hormiguero o el lobo, para ampliar y precisar información sobre sus hábitats. En estos grupos de interés los alumnos planifican el centro de interés y las acciones a realizar, y comentan los resultados de sus indagaciones.
- *Equipos de especialidad*: por ejemplo, para estudiar en Lengua los textos descriptivos, se pueden organizar equipos según los tipos de textos que les gusten leer (aventuras, cuentos, fantasía, ciencia ficción...). En esos libros habrán de buscar los elementos de una buena descripción, como son la función de los verbos y adjetivos, figuras retóricas, empleo de jergas o dialectos, originalidad, etc. De todos los textos elegidos podrán seleccionar uno por sus características descriptivas para presentarlo a los demás.

⁷⁰ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

El objetivo del profesor de que aprendan a distinguir textos descriptivos se recordará más fácilmente al haberlo conectado con el interés de sus alumnos.

- *Aplicaciones de ideas y destrezas en la vida real*: el objetivo de un profesor puede ser que conecten lo que aprenden en la escuela con el mundo real y así pretender que descubran profesiones en las que se utilizan las fracciones y decimales a diario. De esta manera, los alumnos se prepararían para hacer entrevistas a profesionales. Con la ayuda del profesor, los niños elaborarían preguntas para las entrevistas y formas de mostrar con precisión cómo el trabajador usa las fracciones y los decimales en su empleo.
- Nuevas formas de expresión y de presentar trabajos de investigación: Estamos acostumbrados a ver siempre los mismos formatos de trabajos, los formatos más habituales en Historia son los murales, trabajos escritos, presentaciones de *powerpoint* o cronogramas. Sin embargo, un trabajo de investigación histórica se puede presentar de múltiples maneras, siendo igualmente válidas y creativas: a través de la narración de un cuento, una representación teatral, una presentación de periodismo gráfico mediante fotos que reflejan distintos puntos de vista sobre un tema o un simposio.

A la hora de diferenciar, nos podemos centrar, como lo hemos hecho ahora, en el interés de los alumnos, pero lo más probable es que hagamos una combinación con otros tipos de diferenciación, como la aptitud y perfil de aprendizaje. Otras estrategias de diferenciar la enseñanza en el aula atendiendo conjuntamente a los tres elementos son:

- Investigación en grupo: los alumnos determinan el tema de interés, consiguen la información, trabajan colaborativamente y presentan sus conclusiones. El rol del profesor y el de los alumnos está claramente diferenciado en esta estrategia.
- *Webquest* o búsquedas en la red: combina el uso de las TIC con la indagación. El profesor organiza en internet un sistema que guía la tarea y la búsqueda de información de los estudiantes. Hay páginas *web* gratuitas, como *WIKIspaces*, que dan soporte para que los profesores puedan elaborarlas y ponerlas al servicio de la enseñanza. Son muy fáciles de crear. Una *webquest* tiene unos apartados muy claros: una introducción motivadora al tema, la presentación de la tarea, el proceso a seguir, los recursos a usar (páginas *web* asequibles y previamente seleccionadas por el profesor, que dan acceso a información relevante sobre el tema evitando que los alumnos se pierdan en la red), y la elaboración de las conclusiones a las que llegan los alumnos.
- Rompecabezas: consiste en que un grupo de alumnos estudia solo una faceta de un tema. Una vez que lo han estudiado, lo comparten con su grupo base para conocer la totalidad del tema.

c) Organización de un aula diferenciada según el perfil de aprendizaje

El perfil de aprendizaje está relacionado con el estilo para aprender, para adquirir y asimilar la información (visual, auditivo, kinestésico), el género (femenino/masculino, que se diferencia por ser cooperativo versus competitivo), la cultura de un alumno y/o los tipos de inteligencia, (según Gardner⁷¹: inteligencia lingüística verbal, lógica matemática, visual-espacial, rítmica

⁷¹ H. GARDNER, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.

musical, kinestésica corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista y posiblemente existencial; según Sternberg⁷²: inteligencia analítica, práctica y creativa.)

Los perfiles que hemos nombrado anteriormente se pueden combinar entre sí y generar multitud de perfiles en nuestros alumnos. Los profesores conscientes de los perfiles de aprendizaje organizan opciones de tareas, para que todos puedan trabajar a gusto la mayor parte del tiempo.

Algunas pautas a seguir para diferenciar según el perfil de aprendizaje:

- Algunos de los alumnos tendrán las mismas preferencias que el profesor (analítico/ creativo, visual/auditivo...) a la hora de aprender y se sentirán cómodos con su forma de enseñar; pero aquellos que no la tienen, se sentirán confundidos a menos que se varíe el repertorio de enseñanza.
- Ayudar a los alumnos a descubrir sus propias preferencias y analizar sus perfiles (esto desarrollará su metacognición). Es interesante indicarles las actividades propuestas en las que se necesita un pensamiento analítico/creativo o un trabajo cooperativo/ competitivo, y que comenten con qué tipo de proceso se han sentido mejor.
- Dar opciones a los alumnos para diferenciar según el perfil de aprendizaje. Por ejemplo, usar varias inteligencias (inteligencia musical, kinestésica...) para que los alumnos investiguen o expresen ideas.
- Para comenzar a diferenciar el currículo, es mejor empezar por lo fácil, utilizando una sola categoría para diferenciar. Por ejemplo, se pueden usar materiales visuales y auditivos, o utilizar los tres tipos de inteligencia de Sternberg (analítica, práctica y creativa) para diseñar las tareas...⁷³.

Cuando empecemos a diferenciar el currículo, siempre nos vendrá bien tener en cuenta un cuadro con los distintos perfiles de aprendizaje y componentes del currículo, para comprobar que realmente estamos llevando a cabo bien la diferenciación, y atendiendo las necesidades de los alumnos, pero a medida que adquiramos experiencia en este tema nuestras propuestas metodológicas tendrán una mayor interrelación de estos elementos y será más difícil separarlos, porque se estará diferenciando en función de todos ellos a la par. La tabla propuesta está adaptada de la que propone Tomlinson, pues se han incluido los elementos que se han de tomar en la evaluación inicial y que se exponen en el capítulo 5 de esta misma obra.

TABLA 12. Elementos para diferenciar el currículo

	Aptitud	Interés	Perfil de aprendizaje
Contenido	Rasgos intelectuales Conocimientos previos	Motivación para aprender	Estrategias de aprendizaje Estilos de aprendizaje Autoconcepto y autoestima Entorno familiar Características del grupo-clase
Proceso	Idem	Idem	Idem
Producto	Idem	Idem	Idem

⁷² R. STERNBERG / D. DETTERMAN, *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Pirámides, 1992.

⁷³ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

A continuación vamos a tomar uno de los elementos por los que se puede diferenciar el perfil de aprendizaje y centrarnos en la teoría de las inteligencias múltiples. Armstrong⁷⁴ nos plantea estrategias metodológicas diferenciadas, que se pueden trabajar con cada una de las inteligencias. Estas estrategias están recogidas en la tabla siguiente. En el capítulo 9, los elementos de esta misma tabla se aplican en un ejemplo de unidad didáctica.

TABLA 13. Resumen de la ocho maneras de enseñar⁷⁵

Inteligencia	Actividades docentes (ejemplos)	Materiales docentes (ejemplos)	Instrucciones	Ejemplo de movimiento educativo	Ejemplo de modelo de presentación adoptado por el profesor	Ejemplo de actividad para comenzar una lección
Lingüística	Conferencias, debates, juegos de palabras, narraciones, lectura en grupo, diario personal.	Libros, grabadoras, máquinas de escribir, prensa, audiolibros.	Lee, escribe sobre, habla sobre, escucha.	Lenguaje completo.	Enseñar a través de la narración de historias.	Palabra larga en la pizarra.
Lógico-matemática	Rompecabezas, resolución de problemas, experimentos científicos, cálculo mental, juegos numéricos, pensamiento crítico.	Calculadoras, manualidades matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos.	Calcula, piensa con sentido crítico, ubica en un marco lógico, experimenta.	Pensamiento crítico	Preguntas socráticas.	Plantear una paradoja lógica.
Espacial	Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualización.	Gráficos, mapas, vídeos, piezas de <i>Legó</i> , materiales artísticos, ilusiones ópticas, cámaras, biblioteca pictórica.	Mira, dibuja, visualiza, colorea, traza un mapa mental.	Formación artística integrada.	Dibujar/ trazar mapas mentales de conceptos.	Imagen inusual en un punto alto de la clase.
Cinético-corporal	Aprendizaje directo, drama, baile, deportes que enseñan, actividades táctiles, ejercicios de relajación.	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil.	Construye, representa, toca, siente de forma «visceral» baila.	Aprendizaje manual.	Utilizar gestos/ expresiones dramáticas.	Objeto misterioso que se va pasando por toda la clase.

⁷⁴ T. ARMSTRONG, *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós, 2006.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 82.

Inteligencia	Actividades docentes (ejemplos)	Materiales docentes (ejemplos)	Instrucciones	Ejemplo de movimiento educativo	Ejemplo de modelo de presentación adoptado por el profesor	Ejemplo de actividad para comenzar una lección
Musical	Aprendizaje de ritmos, <i>raps</i> , utilizar canciones que enseñan.	Grabadora de audio, colección de cintas de audio, instrumentos musicales.	Canta, da golpecitos rítmicos, escucha.	«Sugestopidia».	Utilizar la voz rítmicamente.	Pieza musical que suena, mientras los alumnos van entrando en la clase.
Interpersonal	Aprendizaje en grupo, enseñar a compañeros, implicación en la comunidad, simulaciones de reuniones sociales.	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol.	Enseña, colabora, interactúa.	Aprendizaje en grupo.	Interactuar con los estudiantes de forma dinámica.	«Dirígete a tu compañero y comparte...».
Intrapersonal	Enseñanza individualizada, estudio independiente, opciones de estudio, desarrollo de la autoestima.	Materiales con autocorrección, diarios, materiales para proyectos.	Conecta con tu vida personal, toma decisiones, reflexiona.	Formación individualizada.	Poner sentimiento a la presentación.	«Cierra los ojos y piensa en un momento de tu vida en el que...»
Naturalista	Estudio de la naturaleza, conciencia ecológica, cuidado de animales.	Plantas, animales, herramientas de naturalista (por ejemplo, binoculares), herramientas de jardinería.	Relaciónate con seres vivos y fenómenos naturales.	Estudios ecológicos.	Relacionar el tema con fenómenos naturales.	Llevar a clase una planta o un animal interesantes para fomentar el debate.

6. Diferenciación del currículo según el contenido, proceso y producto

El trabajo en la escuela y lo que se solicita de ella es para cumplir los objetivos que se le encomiendan (eficacia), que lo haga con esfuerzos razonables (eficiencia) y que los aprendizajes resulten aplicables a la vida (funcionalidad)⁷⁶.

Para conseguir esa eficacia en la enseñanza, hay que tener en cuenta una serie de factores. Por un lado, se necesita que vayan bien relacionados los contenidos que se van a tratar con el proceso que se va a seguir para que se aprendan, y con el producto final que se va a pedir, contribuyendo a las metas planteadas. Por otro lado, hay que potenciar un buen ambiente docente (explicado en un apartado anterior), que favorezca la expresión de los afectos y emociones positivas.

⁷⁶ Ma. A. CASANOVA / H. RODRÍGUEZ, o. c.

a) Diferenciación del contenido

Podemos diferenciar el contenido, el proceso y el producto, pero ajustándolos a las características que ya hemos visto anteriormente del alumno, la aptitud, los intereses o el perfil de aprendizaje.

El contenido es lo que queremos que nuestros alumnos lleguen a conocer (hechos), comprender (conceptos y principios), y ser capaces de hacer (habilidades). Incluye también los materiales o mecanismos que vamos a usar para conseguirlo (libros de texto, lecturas suplementarias, vídeos, excursiones, etc.)⁷⁷.

Podemos diferenciar el contenido adaptando lo que enseñamos o también podemos modificarlo en función de cómo acceden los alumnos a lo que queremos enseñarles. En primer lugar, un ejemplo de adaptación de lo que enseñamos sería asignar tareas de ortografía en función del nivel que tengan los alumnos, en vez de que todos sigan el mismo programa, o enseñar a unos niños las fracciones cuando otros están esforzándose por dominar la división. En segundo lugar, un ejemplo de acceso a lo que enseñamos sería proponerles a todos la lectura de una novela, pero mientras los mejores lectores lo hacen independientemente, los que tienen más dificultades se les da más tiempo y se organiza para que reciban ayuda de los compañeros.

Diferenciar el contenido según las necesidades del alumno

Podemos diferenciar el contenido según el perfil de aprendizaje de los alumnos. Así, por ejemplo, el hecho de asignar la lectura de la misma novela a toda la clase quizás sería contraproducente, tanto para un ávido lector como para el que tiene dificultades con el castellano. Pero, por ejemplo, se puede diferenciar la lectura de novelas teniendo en cuenta la aptitud, en función del grado de dificultad, dando a cada alumno una distinta o, por el contrario, a todos la misma pero a unos se les da una versión original, mientras que a otros, una versión adaptada (para niños) de la misma novela.

Estaríamos diferenciando por el interés si a un alumno le ofrecemos (porque está interesado en esos temas) textos humorísticos, mientras que a otro, históricos.

Por el perfil de aprendizaje diferenciaríamos ofreciendo materiales distintos según el estilo de aprendizaje, por ejemplo, presentando diapositivas (visual), permitiendo leer en voz alta (auditivo)... Atenderíamos al perfil cuando proponemos leer un texto de física para entender el concepto de «funcionamiento» y ofrecer a otros una demostración para que lleguen a entenderlo (visual).

Algunas estrategias para diferenciar el contenido de aprendizaje

La mayoría de las estrategias metodológicas que se van a presentar, sirven para adaptar el contenido (principalmente el acceso al mismo) según la aptitud, interés y perfil de aprendizaje⁷⁸.

- *Enseñanza basada en conceptos.*

Este tipo de enseñanza es eficaz porque se centra en conceptos y principios antes que en hechos. Es mucho lo que los alumnos tienen que aprender y también mucho lo

⁷⁷ C. A. TOMLINSON, *El aula diversificada*, o. c.

⁷⁸ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

que olvidan. Por eso, es importante detenerse en los conceptos y principios clave para facilitar su comprensión y ver la utilidad de los mismos.

Por ejemplo, para estudiar los animales, en vez de memorizar sus características, se puede enseñar a examinar patrones en el reino animal (tal y como hacen los científicos para considerar y clasificar cosas). El hecho de buscar patrones (como el tipo de dentadura para clasificarlos en herbívoros, carnívoros u omnívoros, el tipo de pata (pezuña/zarpa), tipo de pelaje...) ayuda a entender el concepto de familia de animales, en vez de simplemente memorizarlo. Permite retener mejor las ideas (no solo estamos hablando del tema, procesando auditivamente, sino que manipulamos fotos y procesamos visualmente la información), permite también establecer conexiones entre aspectos y puntos de un mismo tema (ver cómo se relaciona el tipo de pelaje con la adaptación al medio), relacionar ideas con sus propias vidas y construir redes de significado que sirvan de base para nuevos conocimientos.

Centrarnos en la enseñanza de conceptos, supone, como indican Perkins 79 o Wiggins y McTighe 80, partir de preguntas clave que permitan indagar los contenidos centrales que se van a estudiar, y establecer relaciones entre las distintas disciplinas. De esta manera, se consigue que el currículo esté «conectado» con la vida real y que vaya más hacia la comprensión y no se quede en la adquisición de conocimientos (inertes, no conectados). Propone que en la «enseñanza por diseños»⁸¹ se parta de una serie de preguntas sistemáticas en cualquiera de los temas que a modo de ejemplo, ponemos en la tabla de abajo.

Su método de enseñanza se centra en cuestionarse constantemente acerca de los cuatro aspectos que conforman cualquier diseño, de tal manera que una persona que consiga dar respuesta a esas cuatro preguntas, habrá conseguido una buena comprensión y, por tanto, un aprendizaje «significativo» de ese concepto. Las cuatro preguntas esenciales son: ¿cuál es el propósito?, ¿qué estructura tiene?, ¿qué ejemplos se dan? y ¿qué argumentos lo explican y evalúan?

A continuación ponemos un ejemplo de un tema de indagación en el que se van planteando las preguntas esenciales que se pueden ir cuestionando los alumnos para dar respuestas a ellas y comprender en su esencia el tema.

TABLA 14. Ejemplo de indagación

TEMA	
¿Por qué los animales estáticos (como los corales, algunos moluscos...) se encuentran en el mar, pero apenas se encuentran en la tierra? ¿Podrían sobrevivir en la tierra sin moverse, como lo hacen en el mar?	
¿Cuál es el propósito?	¿Por qué se sujetan a sitios fijos?
¿Qué estructura tiene?	¿Qué formas tienen de sujetarse a sitios fijos? ¿A qué sitios fijos se sujetan?

⁷⁹ D. PERKINS, «The Connected Curriculum», en *Educational Leadership* 51 (1993), pp. 90-91.

⁸⁰ G. WIGGINS / J. MCTIGHE, o. c.

⁸¹ D. PERKINS, *Knowledge as design*. Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

<p>¿Qué ejemplos se dan? ¿Qué modelos hay de ese diseño?</p>	<p>¿Qué animales sobreviven en el agua y en la tierra sujetos a sitios fijos? ¿Dónde hay más, en el agua o en la tierra? ¿Qué formas tienen de sujetarse a sitios fijos? ¿De qué forma influye la forma de sujetarse a su tipo de alimentación, reproducción...? ¿Hay variaciones entre los distintos animales de sujetarse? ¿En qué se diferencian, por ejemplo, los mejillones de las lapas en cuanto a su sistema de sujeción?</p>
<p>¿Qué argumentos lo explican y evalúan?</p>	<p>¿Es efectivo este sistema para la alimentación de los animales y su reproducción? ¿Dónde es más efectivo, en el agua o en la tierra y por qué?</p>

Wiggins y McTighe⁸² insisten en que, para diseñar el currículo, hay que partir de preguntas que den sentido a los hechos y habilidades que se aprenden en la escuela. Para ellos una pregunta esencial es una pregunta abierta, que de ninguna manera se puede responder de manera rápida y que su respuesta puede abarcar múltiples matices y perspectivas. Algunos ejemplos serían: ¿qué es un amigo verdadero?, ¿hasta qué punto el arte refleja la cultura o la modela?, ¿una historia debe tener un principio, un desarrollo y un final?, ¿es todo cuantificable?, ¿hasta qué punto el ADN afecta nuestro destino?, ¿cuál es la diferencia entre un hecho científico, una teoría científica y una opinión fuerte?, ¿qué hace que un texto escrito merezca ser leído?, ¿cuál es la relación entre popularidad y grandeza en literatura?, ¿es compatible la ciencia con la religión? Estas preguntas esenciales señalan que la educación no es simplemente para que el alumno aprenda la respuesta, sino para que aprenda a aprender⁸³, le orientan el aprendizaje y su búsqueda personal.

Finkel⁸⁴ nos aporta algunos sugerentes ejemplos de problemas de física, que producen perplejidad y llevan al alumno a reflexionar sobre el tema y a profundizar en los conceptos. Son enigmas, comparables con las parábolas, que hacen pararte y pensar. Un canario reposa erguido en el fondo de una gran vasija de vidrio sellada y puesta sobre una balanza. El pájaro echa a volar en el interior de la vasija ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? ¿Qué ocurre en esta situación?

Este tipo de problemas puede mantener la curiosidad durante un tiempo, pero no puede sostener por sí mismo una indagación duradera, a no ser que creemos una serie de actividades alrededor de él, que permitan ir manteniéndola. Se podría añadir otros problemas como pasos sucesivos, para llegar a la solución del planteado inicialmente. Ahora tenemos una pecera con un pez dentro, apoyado en el fondo. La pecera está colocada en la balanza. El pez comienza a nadar ¿se moverá el fiel de la balanza? ¿Marcará más o menos?

En el siguiente problema volvemos con el pájaro, pero esta vez está colocado en una jaula normal con barrotes separados unos de otros aproximadamente un centímetro. El canario está apoyado en un columpio y levanta el vuelo. ¿Que ocurre ahora en la báscula? ¿Pesa más o menos?

⁸² G. WIGGINS / J. MCTIGHE, *o. c.*

⁸³ *Ibid.*, p. 109.

⁸⁴ D. FINKEL, *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2000, p. 154.

Los alumnos deberán pensar en una teoría única, que explique la situación en los tres casos. Si logran ver la conexión entre estas situaciones, verán la relación que hay entre el primero y el segundo problema y la diferencia entre estos con el tercero. Si llegan a la solución, habrán llegado a comprender los conceptos esenciales en los que se basa la teoría que los explica; habrán descubierto que en el problema del pájaro en la vasija cerrada, independientemente de si está posado o en vuelo la balanza medirá lo mismo. Lo único que hace cuando está en vuelo es desplazar el aire hacia arriba o hacia abajo y por tanto el peso es el mismo.

Finkel también plantea el mismo sistema de indagación en seminarios de profundización sobre temas de filosofía, lengua o historia, que giran en torno a preguntas claves sobre las que los alumnos han de indagar. Las reflexiones personales de los alumnos, las conexiones que realizan con otros textos que leen o con las reflexiones que escuchan de sus compañeros del grupo de trabajo, les sirven para dar sentido a lo aprendido, adquiriendo una nueva perspectiva. No son ciegos guiando a ciegos sino curiosos en búsqueda de respuestas. Los alumnos traerán cuestiones al grupo, que tratarán de arribar a una solución. Releerán los pasajes poniendo especial atención a las palabras, las expresiones, las oraciones, las connotaciones. Explorarán las contradicciones e intentarán resolverlas. Buscarán las coincidencias entre la experiencia reproducida en el libro y sus propias vidas.

Sus pensamientos los dejan reflejados en un diario que cada uno lleva, donde anotan lo destacado que han discutido ese día en el seminario, lo que les ha aportado a ellos. Como trabajo final realizan un ensayo donde, siguiendo el método científico, plasman el problema, sus hipótesis y la defensa de las mismas. Sus trabajos quedan a disposición de otros alumnos, quienes se escriben notas entre ellos, corrigiendo aspectos formales de la redacción, aportando algún matiz ausente en el hilo de pensamiento o animando por el buen trabajo realizado. Es un *feedback* continuo lo que reciben los alumnos.

El papel del profesor es organizar el aprendizaje. Hasta tal punto pone el acento en este rol, que las estrategias metodológicas expuestas hacen que sea posible «dar clase con la boca cerrada».

Hilda Taba⁸⁵ considera que todas las materias tienen muchos conceptos que son específicos de ellas, pero hay una serie de conceptos que son comunes a distintas áreas de conocimiento. Estos conceptos comunes son los de:

- interdependencia: ejemplo, los fenómenos de la naturaleza están unos relacionados con otros,
- el cambio: por ejemplo, la naturaleza y el hombre producen cambios en las cosas con el transcurso del tiempo,
- la perspectiva: ejemplo, hay diversos puntos de vista para interpretar un mismo hecho histórico,
- el todo y la parte,
- los sistemas: ejemplo, los seres vivos forman parte de los ecosistemas,

⁸⁵ Citada en C. A. TOMLINSON, *El aula diversificada*, o. c.

- los patrones recurrentes: ejemplo, características que se repiten en la naturaleza, que al descubrirlas nos permiten clasificarlas u ordenarlas.

Las tareas que el profesor programe deben contribuir a la comprensión de estos conceptos.

Vamos a poner un ejemplo donde se van tocando algunos de los conceptos anteriormente citados. En una clase de Ciencias los estudiantes usan instrumentos para medir los fenómenos meteorológicos (destreza); con los resultados obtenidos, van tratando los conceptos de los patrones que se repiten y las relaciones entre los sistemas climáticos. Trabajan sobre dos principios básicos en esta lección: por un lado, el que establece que un cambio en una parte del sistema afecta a la totalidad y, por otro lado, que se pueden utilizar los patrones recurrentes que se descubren para realizar predicciones. Una vez que han descubierto los fenómenos que se repiten, pueden predecir (destreza) el tipo de nubes que se forman a partir de los datos que han tomado. Realizan registros en forma de gráficos, tablas y textos, explicando sus predicciones y finalmente comprueban la exactitud de su predicción.

Todo el proceso que se sigue en la indagación, partiendo de preguntas esenciales y centrándose en los conceptos, se podría representar con el siguiente diagrama de flujo.

TABLA 15. Modelo básico de indagación⁸⁶.

Experiencia inicial	Introducción y actividades exploratorias: tormenta de ideas.
Pregunta de indagación	Foco de atención: el estudiante establece una pregunta aceptable alrededor de la cual se desarrollará el estudio.
Alternativas	Factores: el estudiante sugiere una variedad razonable de alternativas a la pregunta (Alternativas adicionales pueden surgir después de recoger información y datos).
Datos / información	El estudiante recoge información de cada alternativa.
Síntesis	Consideraciones: el alumno llega a conclusiones decidiendo, sobre la base de la información acumulada, cuál de las alternativas da la mejor respuesta a la pregunta
Evaluación de conclusiones	El alumno averigua si la conclusión responde adecuadamente a la pregunta original.
Redacción de las conclusiones	Comunicación: el alumno organiza una presentación y/o redacción clara de sus conclusiones.
Evaluación	Evaluación: el alumno evalúa si la conclusión y la forma en la que está expresada son adecuadas a la luz de la pregunta original.

- *Condensación del currículo.*

Renzulli diseñó esta estrategia para que los alumnos con altas capacidades pudieran aprovechar mejor su tiempo. En un primer momento, el profesor detecta aquellos candidatos a condensar el currículo y les hace una prueba inicial, para determinar sus conocimientos sobre el tema, identificando las destrezas y conocimientos que poseen y los que les faltan por dominar. Se elabora un plan para adquirir las destrezas que fal-

⁸⁶ G. GREGORY, *Differentiated Instructional Strategies in Practice*. California, Corwin Press, 2008.

ten y finalmente el profesor y los alumnos diseñan una investigación o proyecto, que se llevará a cabo mientras los demás compañeros estudian las lecciones generales. Se acuerdan los objetivos, plazos, procedimientos, criterios de evaluación... necesarios para realizar el proyecto.

Conviene llevar registros de cuándo se realiza la condensación, pues así los padres tienen conocimiento de que se les está diferenciando el currículo y las ventajas que conlleva, los docentes se hacen responsables del aprendizaje de los alumnos y estos últimos se hacen conscientes de sus perfiles de aprendizaje.

- *Uso de textos y recursos variados.*

Es interesante dotar las aulas o la biblioteca del centro de materiales (libros, revistas, boletines, folletos...) de distinto nivel sobre un tema, para poder hacer diferenciaciones para los alumnos.

No siempre los alumnos aventajados usarán materiales complejos; a veces, al comienzo de una unidad difícil es interesante manejar material sencillo, para adentrarse mejor en su comprensión.

En ciencias o matemáticas algunos alumnos necesitarían manipular algún objeto para entender un concepto, mientras que otros podrían pasar directamente de una lectura al uso abstracto del mismo.

Cuando los alumnos estudian idiomas extranjeros a través de otras materias (ej.: Aprendizaje integrado de Lenguas y *Science*) les viene bien leer primero el tema en su propio idioma, para adquirir los conceptos clave y posteriormente trabajarlo en el segundo idioma.

- *Contratos de aprendizaje.*

En cualquier contrato de aprendizaje deben quedar claros, de forma imprescindible, tres elementos: 1) los objetivos que deben ser alcanzados por el alumno, 2) las evidencias o productos que se habrán de desarrollar, para alcanzar tales objetivos y 3) se debe establecer cuáles son los criterios de evaluación de estos. Conviene incluir las estrategias y recursos que el profesor pone a disposición del alumno para posibilitar que este realice el trabajo.

Un contrato, por ejemplo, puede ser que la semana siguiente debe completar dos ejercicios de ortografía (él está por encima del nivel medio de la clase y sus ejercicios de ortografía están ajustados a su competencia), dominar las divisiones de un dígito y realizar un proyecto sobre los personajes de una novela de su elección. Para ver ejemplos de contratos se puede consultar Pujolás⁸⁷.

- *Sistemas de apoyo variados.*

Se puede facilitar el acceso a los contenidos de diversos grados de complejidad mediante:

- Compañeros de lectura y grabación de audio/vídeo. Un alumno de un curso superior puede hacer grabaciones de textos o resúmenes de artículos periodísticos para sus compañeros de cursos inferiores, o hacer un proyecto de investigación

⁸⁷ P. PUJOLÁS, o. c.

sobre los edificios de la ciudad, que luego se puede reutilizar como un centro de interés para los de infantil.

- Guías temáticas. Un guía visual que siga el flujo de ideas del texto o de la charla ayuda a su comprensión
- Materiales impresos resaltados. Se pueden guardar en el ordenador versiones subrayadas de un texto para los alumnos con dificultades de comprensión.
- Sumarios de ideas clave. Puede venir bien a los alumnos con dificultades de comprensión. Aquí podríamos incluir resúmenes de textos, diagramas de conceptos, resaltar las palabras claves e incluir las preguntas esenciales sobre la unidad.
- Tutorías de pares y adultos. Algunos padres pueden actuar como mentores para algún proyecto concreto, al ser expertos en un tema, ofreciendo alguna conferencia y ayuda con la investigación a los alumnos aventajados. Un alumno aventajado de cursos superiores podría ser también un buen tutor de otro alumno de cursos inferiores con los mismos intereses⁸⁸.

b) Diferenciación del proceso

El proceso hace referencia al diseño de actividades para que los estudiantes adquieran los conceptos básicos y pongan en práctica las habilidades⁸⁹. Una actividad es buena e interesante cuando exige recurrir a pensamientos más complejos y requiere utilizar una o más destrezas-clave para comprender una o varias ideas. Pero cuando, además de ser buena, una actividad es diferenciada, permite que los alumnos la realicen según diversos niveles de complejidad y en lapsos de tiempo variables, con distintos grados de apoyo del docente o compañeros, usando una o más destrezas e información para responder a una pregunta esencial. En resumen, un proceso es efectivo cuando:

- tiene un propósito claro,
- centra la atención en un concepto clave,
- se usan habilidades básicas para trabajar con las ideas esenciales,
- garantiza que los alumnos entiendan la idea y no solo la repitan,
- ayuda a relacionar las nuevas nociones con lo que ya se conoce,
- se ajusta al nivel de cada uno.

Algunas de las estrategias que se pueden usar para promover un proceso más flexible, pueden ser: registros de aprendizaje, diarios, agendas, organizadores gráficos, mapas conceptuales, resolución creativa de problemas, empleo de baldes, centros de aprendizaje, centros o grupos de interés, contratos de aprendizaje, talleres literarios, interpretación de roles, controversia cooperativa (en la que los alumnos argumentan a favor y en contra de una cuestión), carteles optativos, rompecabezas, análisis de a dos, diagramas de conceptos, listas de puntos positivos, negativos e interesantes de un tema en consideración, confección de modelos y laboratorios...

Vamos a detenernos en explicar algunos de estos métodos, como por ejemplo el uso de baldes, o las guías interactivas diferenciadas.

⁸⁸ C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

⁸⁹ ID., *El aula diferenciada*, o. c.

Los baldes

Cada balde tiene escrito en uno de sus seis lados las siguientes instrucciones: describe, compara, expresa tus sensaciones, indica qué partes tiene, utiliza y señala las cosas buenas y malas. Hay baldes de distintos colores en función de la dificultad.

El objetivo del profesor puede ser que los alumnos entiendan los elementos propios de una comunidad y lo apliquen a los animales. Así, las actividades que deberían hacer los alumnos que tengan baldes azules (para alumnos con rendimiento medio) o verdes (para alumnos con rendimiento superior en lectoescritura) son las que aparecen en el cuadro siguiente.

TABLA 16. Método de los baldes⁹⁰

Instrucciones	Balde azul	Balde verde
1. Describe	1. Describe una comunidad de hormigas mediante dibujos o palabras.	1. Describe una comunidad de hormigas, utilizando al menos tres oraciones con al menos tres términos descriptivos en cada oración.
2. Compara	2. Compara una comunidad de hormigas con tu propia comunidad mediante dibujos o palabras.	2. Utiliza un diagrama de Venn, para comparar una comunidad de hormigas con la comunidad del animal que seleccionaste.
3. Expresa tus sensaciones	3. Enumera palabras que describan tus sensaciones al observar una comunidad de hormigas.	3. Imagina que las hormigas piensan como las personas. Escribe y dibuja una historieta durante un día de su vida en la comunidad. Haz lo mismo con otro tipo de animal de una comunidad diferente.
4. Indica qué partes tiene	4. Indica qué partes tiene una comunidad de hormigas y qué sucede en cada parte, empleando palabras o dibujos, o construyéndola.	4. Traza un diagrama de una comunidad de animales con rótulos para las distintas partes, e indica el propósito de cada una.
5. Utiliza	5. Menciona un modo en que la comunidad de hormigas te ayuda a entender lo que es vivir y trabajar en una comunidad.	5. Escribe una regla de convivencia en una comunidad y señala cómo se aplicaría en dos comunidades diferentes.
6. Señala las cosas buenas y malas	6. Señala las cosas buenas y malas de una comunidad de hormigas.	6. Escribe una canción o haz un dibujo que indique qué te parece que es lo mejor y lo peor de formar parte de una comunidad.

Cada alumno empieza a manejar su balde y puede ser ayudado por compañeros con baldes del mismo color. Las tareas del balde azul ayudan a aplicar y entender los conceptos a una única comunidad animal, mientras que los baldes verdes permiten establecer conexiones entre variadas comunidades de animales.

Guías

Algunos profesores de literatura utilizan guías que los alumnos han de contestar. En este ejemplo que vamos a proponer, no se diferencia el texto, sino que va a ser similar, y se diferencia el proceso, diversificando las actividades a realizar según un creciente grado de transformación, abstracción y final abierto.

⁹⁰ Adaptado de C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

Por ejemplo, se quiere que lean todos el mismo libro, *La sempiterna familia Tuck*, para lo cual se hace una breve actividad diagnóstica, para averiguar su nivel, y en función de sus resultados y el conocimiento previo que se tiene de los alumnos se proponen las siguientes actividades:

TABLA 17. Guías de lectura según niveles⁹¹

NIVEL A	NIVEL B (alumnos con destrezas avanzadas)
1. Conjeturar de qué se podría tratar un libro titulado <i>La sempiterna familia Tuck</i> y explicar cómo llegaron a esa hipótesis.	1. Ubicar en una escala que va de «menos duradero» a «más duradero» una lista de elementos como oro, carbón, amor, amistad, energía, tiempo, temor, felicidad, y otros ítems adicionales de su elección.
2. Presentar y fundamentar sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro sobre las cosas eternas existentes en su propia época.	2. Escribir una poesía o un párrafo que explique el razonamiento que los llevó a ubicar los elementos en la escala.
3. Presentar y fundamentar sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro acerca de la vida hace doscientos años.	3. Conjeturar de qué se podría tratar un libro titulado <i>La sempiterna familia Tuck</i> y prepararse para fundamentar su hipótesis.
4. Presentar y defender sus opiniones acerca de qué tipos de cosas podrían considerarse sempiternas en un libro acerca de la vida dentro de doscientos años.	

Para realizar esta actividad, se les puede dar tiempo para que lean en clase, trabajen con la guía y tareas como trabajo para casa.

c) Diferenciación del producto

Los productos son los medios a través de los que los alumnos demuestran y amplían lo que han aprendido. Las tareas de producción suelen ser tareas a largo plazo. Estas tareas de producción deben ayudar a los alumnos a replantear, utilizar y ampliar lo que han aprendido a lo largo de un periodo prolongado: una unidad, un semestre o incluso un año.

Para realizar estas tareas, primero se tienen que tener claros los objetivos, conocimientos y destrezas a conseguir y, posteriormente, decidir qué tipo de producto se va a realizar, indicando los criterios de evaluación y calidad que se van a exigir. Puede ser un ensayo o diseñar un experimento, en otras ocasiones se puede elegir un formato que acerque el tema a los intereses de los alumnos (usar la fotografía para «engancharlos» con la poesía), en otras se pueden usar formatos poco habituales para explorar otras formas de expresión (crear una exposición para un museo, realizar un simposio, artículo periodístico, etc.), pero los más efectivos son los que entusiasman a los alumnos (por ejemplo, una comedia musical para transmitir conocimientos de historia).

⁹¹ Adaptado de C. A. TOMLINSON, *Estrategias...*, o. c.

En el diseño del proyecto ha de quedar claro y por anticipado cuales van a ser los contenidos a trabajar.

Cuando haya que adaptar los productos a la capacidad de los alumnos adelantados se pueden aplicar los siguientes principios:

- estructurar las tareas de producción de manera que cambien en complejidad, independencia, transformación, abstracción, soluciones multifacéticos y avances en la internalización;
- que estudien los puntos clave según se manifiestan en distintos periodos, disciplinas o culturas;
- incluir materiales complejos o con enfoques variados, fuentes y documentos originales e investigación;
- empleo de tutores como expertos (tanto alumnos como adultos) en un tema para poder profundizar en él;
- que empiecen sus proyectos antes que los demás, si la complejidad del tema así lo requiere.

En el capítulo 9 hay un ejemplo de diferenciación del producto final para un supuesto alumno con altas capacidades. Se trata de un proyecto de elaboración de un periódico, en el que se aceleran algunos objetivos, se introducen y diferencian otros para atender mejor las necesidades de los alumnos con rendimiento superior en el aula (incluidos aquí los alumnos con altas capacidades).

7. La evaluación

Como ya dijimos anteriormente, lo primero que tenemos que reflexionar es si lo que evaluamos es lo que realmente valoramos y consideramos importante para desarrollar en nuestros alumnos. Deberíamos reflexionar sobre esta pregunta: ¿valoramos lo que evaluamos o evaluamos lo que valoramos?

Una evaluación inicial y continua permite graduar la enseñanza, ajustándola al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño. Si se quiere atender a la diversidad, se ha de usar la evaluación para diferenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

El referente que utilicemos para calificar también es importante, ya que, si usamos únicamente referentes externos para evaluar, los calificaremos según la escala que hayamos establecido (1 a 10, suspenso a sobresaliente). Sin embargo, puede que algunos de nuestros alumnos con altas capacidades, sin hacer esfuerzos, estén obteniendo buenas calificaciones. Por eso, es necesario complementar la evaluación siguiendo criterios externos con una evaluación idiográfica, en la que el criterio sea el propio alumno y que de forma cualitativa se pueda plasmar su progreso. Los registros que se pueden usar, podrían ser un portafolio, donde se guarden las tareas realizadas, fechas de finalización y comentarios del profesor.

Por último, tenemos que reflexionar sobre el modelo de informe de evaluación que vamos a usar. Matizar los resultados de la evaluación en un informe descriptivo (o al menos que se aproxime a ello) aporta más información a la persona que un número. Si como alumno quiero que la evaluación del profesor me sirva para aprender, me resulta más valioso su comentario de experto que el resultado cuantitativo.

Bibliografía

- AINSCOW, M., «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero* 30/181 (1999), pp. 37-48.
- ARMSTRONG, T., *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós, 2006.
- BARCLAY, S. G., *Wow strategies*. ECIS Conference Hamburg, 2009.
- CABRA DE LUNA, M. A. / VERA, I. / BONINO, C. / CASANOVA, M^a A., «La educación de las personas con discapacidad: estado de situación y problemática específica», en Casanova Rodríguez, M^a A. / Cabra de Luna, M. A. (eds.), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid, Fundación ONCE, 2009.
- CASANOVA, M^a A. / RODRÍGUEZ, H., *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla, 2009.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M^a A. / CABRA DE LUNA, M. A., *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE, 2009.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. / NAVAS, L., *Unas bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alicante, Editorial Club Universitario, 2008.
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.
- DIEZ, A. / HUETE, S., «Educar en la diversidad», en *Educar hoy* 60 (1997), pp. 15-17.
- ELBOJ, C. / PUIGDELLÍVOL, I. / SOLER, M. / VALLS, R., *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Grao, 2006.
- FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de València, 2000.
- GARDNER, H., «Inteligencias múltiples», en *Investigación y Ciencia* 17 (1999), pp. 14-19.
- *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.
- *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, J., «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)», en *Aula de innovación educativa* 81 (1999), pp. 67-72.
- GREGORY, G., *Differentiated Instructional Strategies in Practice*. California, Corwin Press, 2008.
- GREGORY, G. / HAMMERMAN, E., *Differentiated Instructional Strategies for Science, Grades K-8*. USA, Corwin Press, 2008.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., «La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar», en *Bordón* 54 (2002), pp. 219-239.
- *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, UNED, 2000.
- JIMÉNEZ, F. / VILA, M., *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga Aljibe, 1999.
- MACLEOD, B., *Gifted And Talented Education. Module 5. Curriculum Differentiation for Gifted Students*. Sidney, Gifted Education Research, Resource and Information Centre & The University of New South Wales, 2004.

- PÉREZ, L. / LORENTE, R., «Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior», en Pérez Sánchez, L., *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.
- PÉREZ COBACHO, J. / PRIETO, M^a D., *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2000.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. F., *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.
- PERKINS, D., *Knowledge as design*. Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- «The Connected Curriculum», en *Educational Leadership* 51 (1993), pp. 90-91.
- PUJOLÁS, P., *El aprendizaje cooperativo. Nueve ideas clave*. Barcelona, Grao, 2008.
- ROSNER, W. / WEILGUNY, W., «Agrupamiento específico, integración e inclusión. La educación de la heterogeneidad», en Pérez Sánchez, L., *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid, Síntesis, 2006.
- STAINBACK, S. / STAINBACK, W., *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea, 2007.
- STERNBERG, R. J. «Excellence for All», en *Educational Leadership* 66 (2008 October), pp. 14-19.
- «Medición de la inteligencia», en *Investigación y Ciencia* 17 (1999), pp. 8-13.
- *Cognitive Psychology*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers, 1996.
- «La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación», en Beltrán, J. y otros, *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 1993.
- STERNBERG, R. / DETTERMAN, D. K., *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Pirámides, 1992.
- STERNBERG, R. J. / SPEAR-SWERLING, L., *Enseñar a pensar*. Madrid, Santillana, 2000.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- «Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students», en *Theroy into practice* 44/2 (2006), pp. 160-166.
- *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.
- TOMLINSON, C. / MCTIGHE, J., *Integrating Differentiated instruction and Understanding by design*. Alexandria, ASCD, 2006.
- WIGGINS, G. / MCTIGHE, J., *Understanding by design*. New Jersey, Pearson Education. XXI Century Schools. 2005. <http://www.21stcenturyschools.com/index.html>.

.....
C a p í t u l o 5

La evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos

Paloma Moruno Torres
Mónica Sánchez Reula
Juan Carlos Torrego Seijo

*Al entrar dijo el maestro:
«No vengo a enseñar, sino a cultivar.
No vengo a imponer, sino a compartir.
No vengo a vigilar, sino a acompañar».
Y los alumnos se miraron entre sí, expectantes.*
B. CANO

1. Introducción

Como ya adelantábamos en el capítulo anterior sobre diferenciación curricular y tal y como desarrollaremos en capítulos posteriores relacionados con la atención al alumno con altas capacidades dentro del aula ordinaria, la notable diversidad de nuestra sociedad se traduce, en la escuela actual, en una diversidad dentro del aula que el docente ha de atender de forma eficaz.

En ese sentido, la atención a la diversidad es uno de los principios fundamentales del actual modelo educativo, en el que se sustenta todo el marco normativo vigente, así como todo el modelo pedagógico que se defiende en esta guía.

El desarrollo de las competencias como objetivo último del aprendizaje supone además una concepción que requiere un esfuerzo por parte del docente para conocer y ajustar las diferencias individuales de sus alumnos, educando así en la inclusión.

En los últimos años se ha producido un importante cambio en la conceptualización de las diferencias individuales, con la aparición de las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas: los modelos cognitivo, ecológico y comunicativo. En esta nueva etapa, que se inicia a partir de los años setenta, la idea de la atención a la diversidad se convierte en la inspiración de los últimos cambios legislativos y organizativos de los sistemas educativos de numerosos países en todo el mundo.

Hoy en día la pedagogía y la psicología entienden las diferencias individuales como un exponente de los diferentes modos heterogéneos y variables en que los seres humanos adquieren, construyen y organizan su propia realidad. Ya no se trata de valores estáticos, sino de variables susceptibles de modificación.

La diversidad en sus múltiples manifestaciones ocupa la atención y el discurso de los responsables sociales y educativos por varias causas:

- La inmigración da lugar a una más frecuente convivencia de diferentes etnias y culturas.
- El compromiso social de ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, independientemente de sus características físicas, psíquicas o de su procedencia social.
- La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años ha hecho patente, de forma natural y evidente, la diversidad.

Todo esto se traduce en una mayor diversidad en el aula y una mayor necesidad de atender a dicha heterogeneidad. La escuela integradora de hoy se ha convertido en una escuela inclusiva, dispuesta a atender dicha diversidad, en la que los alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas puedan encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer*, en palabras del *Informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI*⁹². Pero ¿cómo se traduce en el aula la atención a la diversidad?, ¿en qué consiste? Para Sáez, educar «en» y «para» la diversidad es

*un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana*⁹³.

Esta transformación afecta no solo a la adopción de medidas adecuadas únicamente para atender a los alumnos más problemáticos, sino, en palabras de Díez y Huete la atención a la diversidad significa

*adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumno en su diversidad. [Es una] cuestión de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada*⁹⁴.

A partir de estas definiciones, que nosotros compartimos, entendemos que la atención a la diversidad no ha de ser una excepción, sino *una disposición a adaptar el proceso de enseñanza a las características de nuestros alumnos*.

Dicha disposición no puede sino partir del *conocimiento profundo de las características del grupo de alumnos* en general y de las diferencias individuales entre ellos, aspectos que les pueden diferenciar entre sí respecto a su proceso de aprendizaje.

⁹² J. DELORS / I. AL MUFRI ET AL., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, UNESCO-Santillana, 1966.

⁹³ J. SÁEZ CARRERAS, «Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas», en N. ILLÁN / A. GARCÍA (coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, 1997, pp.19-35.

⁹⁴ A. DÍEZ ALVAREZ / S. HUETE ANTÓN, «Educar en la diversidad», en *Educar Hoy*, 60 (1997), pp. 15-17.

Estas diferencias individuales, que Díez y Huete⁹⁵ agrupan en tres grandes bloques de factores, (físicos, socioculturales y académicos), se expresan de distintas formas: capacidades intelectuales, físicas, motrices, afectivas, rasgos de personalidad, etc. Así mismo, podemos encontrar alumnos con diferentes motivaciones, expectativas, estilos de aprendizaje y formas de analizar y comprender la realidad. Además de todo esto, debemos prestar atención a sus características étnicas, culturales, sociales y familiares.

Dado que dichas características individuales funcionan como predictores del rendimiento, es tarea del docente *tomar conciencia de estas diferencias y adecuar la respuesta educativa* en función de las mismas. Su conocimiento le facilitará la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, la atención a la diversidad dentro y fuera del aula.

Las fuentes de diferencia son diversas. Aparte de las diferencias debidas a factores relacionados con discapacidades de tipo sensorial, motor, intelectual o conductual, existen otras categorizadas en función de los siguientes criterios clasificatorios: por cultura de procedencia (lingüísticas, pertenencia a grupos étnicos, religiosos –por un lado la escala de valores de esa religión y por otro las concreciones en conducta: conductas permitidas, por ejemplo, las fiestas como valor motivador, cumpleaños, rechazo de algunas celebraciones–, etc.), por el género, por los factores que inciden en el aprendizaje del alumno (estilo de aprendizaje, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, motivación, autoconcepto, grupo clase, contexto escolar, entorno familiar, contexto social cercano).

Como decíamos anteriormente, estas características determinan en gran medida el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos, por lo que creemos imprescindible, abordar con mayor detenimiento cada una de ellas. El objetivo es poder definir –y con ello compartir– los mismos conceptos con nuestros compañeros de centro, a la hora de evaluar las necesidades de nuestros alumnos, así como enriquecer y personalizar la labor educativa.

Aunque las características se combinan entre sí dentro de un complejo conglomerado que conforma el perfil del alumno, hemos intentado dividir estas características en *factores concretos con el fin de facilitar su identificación y análisis*. Su diferenciación obedece a que la evaluación sea más exhaustiva; no obstante, debemos tener presente que no existe un factor más relevante que otro, sino que la suma de todos ellos es la que determina el tipo de atención que precisa cada alumno.

El hecho de analizar los distintos factores que inciden en el aprendizaje, se justifica porque, si sabemos cuáles son los elementos que condicionan el aprendizaje y somos capaces de entenderlos y de actuar sobre ellos, estaremos *previniendo, anticipando y evitando las dificultades de aprendizaje*. Planteándolo en positivo, estaremos creando las mejores condiciones para un aprendizaje de mayor calidad en el alumno. Además, si este proceso lo efectuamos de común acuerdo entre el equipo educativo, podemos unificar criterios a la hora de encuadrar el problema, de analizar posibles explicaciones al mismo y poner de modo conjunto soluciones viables al mismo.

A lo largo del capítulo intentaremos analizar una serie de factores, tanto individuales como de carácter grupal, que van a determinar en gran medida el tipo de intervención necesaria para atender a la diversidad. Destacaremos una serie de factores que inciden en el aprendizaje y que son fuente de diversidad. Para ello nos basaremos en una síntesis de cada

⁹⁵ *Ibidem*.

factor, extraída de García, Moreno y Torrego⁹⁶. Además de la definición operativa de cada uno de los distintos factores, encontramos múltiples referencias útiles para clarificar en qué consiste cada factor, porqué es importante desde el punto de vista ético-pedagógico, sugiriéndose también posibles fórmulas de evaluación de cada factor. Por último, reflejaremos algunas sugerencias prácticas para concretar la respuesta a estas fuentes de diversidad. Toda esta información se reflejará finalmente en varios cuestionarios de utilidad para poder valorar el perfil individual y grupal del alumno a partir del análisis de las características del grupo.

2. Objetivos de la evaluación. La evaluación inicial como proceso de identificación de las necesidades educativas

Entendemos que la evaluación inicial del grupo, como ya citábamos más arriba, supone el punto de partida para abordar la diversidad individual y grupal. En este sentido, concebimos la evaluación inicial como un proceso clave para:

- Abordar la atención a la diversidad desde el análisis concreto de la realidad del grupo clase.
- Establecer el punto de partida de la implantación en el aula de estrategias que fomenten la diferenciación curricular como sustrato de la atención a las necesidades del alumno, (aspectos que desarrollaremos en capítulos posteriores y que tendrán relación con la metodología cooperativa y el aprendizaje dialógico como núcleo fundamental de nuestro modelo de escuela inclusiva).
- Elaborar programaciones didácticas diferenciadas, capaces de adaptar contenidos, métodos y procesos a las necesidades del alumno con sobredotación intelectual en particular y, en general, capaces de acomodarse a los distintos ritmos de aprendizaje presentes en el grupo-clase.

Centrándonos en el concepto de evaluación y partiendo de la definición de dicho término por la Real Academia Española de la Lengua, encontramos tres acepciones del verbo «evaluar»: señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo; estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Si analizamos la tercera definición, podemos caer en el error de entender la evaluación como la meta del proceso educativo, en el que principalmente destacamos los resultados del mismo (función sumativa). Sin embargo, en los últimos años ha cobrado una mayor importancia la consideración de la evaluación como elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, del que forma parte sustancial, por lo que se realiza a lo largo del desarrollo de toda la actividad didáctica, para reajustarla y conducirla permanentemente hacia la consecución de aquellas metas que se propone.

Así, a la función *sumativa* de la evaluación –cuyo objeto esencial es la comprobación de los resultados alcanzados por los alumnos al final de un determinado período de aprendizaje– y a la función diagnóstica *inicial* –centrada en conocer las disposiciones y los conocimientos previos del alumno al comienzo de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje–, se ha incorporado la función *formativa* con una especial relevancia, al evaluar, en forma continua

⁹⁶ R. J. GARCÍA / J. M. MORENO / J. C. TORREGO, *Orientación y tutoría en la Enseñanza Secundaria*. Zaragoza, Edelvives, 1996.

y sistémica (y más cualitativa que cuantitativamente) el proceso didáctico como un todo y en todos los factores que en él interactúan, a fin de regular el funcionamiento de dicho proceso y adecuarlo a las intenciones educativas que el propio sistema educativo se propone.

Todo lo dicho conlleva no limitarse al terreno de los conocimientos, sino abarcar también la evaluación de las habilidades y actitudes, así como la de aquellos aprendizajes que quizá no se habían previsto, pero que de hecho se producen a lo largo del proceso didáctico.

En cuanto a la metodología, la forma de realizar la evaluación constituye otro de los aspectos en que el cambio se va a manifestar más intensamente. No es lo mismo evaluar resultados que procesos, ni conocimientos que capacidades o competencias. Por todo ello, junto a las técnicas convencionalmente utilizadas se asiste últimamente al progresivo incremento de las basadas en la observación, en el estudio de casos y el análisis de documentos, como los que posteriormente os presentaremos.

A partir de estos supuestos los resultados de la evaluación no se proyectarán solamente sobre los resultados finales y la promoción de los alumnos, sino que lo harán también sobre el perfeccionamiento de la planificación de la enseñanza o de su puesta en práctica, en la adaptación de la actuación del profesor o en la modificación de los materiales didácticos o de la forma en que se utilizan.

No obstante, entendiendo que el término evaluación dista mucho de ser unívoco, teniendo en cuenta las consideraciones antes citadas y agrupando aportaciones comunes a buena parte de los modelos existentes, podemos establecer una serie de principios:

- Intencionalidad y dirección: con él destacamos la necesidad de vincular la evaluación con los objetivos planteados en el proceso educativo.
- Continuidad: destacamos el carácter formativo de nuevo, haciendo referencia a que el proceso evaluador esté presente de manera continua y permanente en la actividad educativa, proporcionándonos información para valorar y reorientar la acción docente.
- Globalidad: la evaluación se sustenta no solo en el desempeño académico del estudiante, sino que implica la consideración de la construcción de conocimientos declarativos (el saber), procedimentales (el hacer) y actitudinales (motivación, valores, actitudes) y de expresión creativa, así como de factores sociales, personales, valores, que de una manera u otra afectan el proceso.
- Sistemicidad: se refiere a la necesidad de evaluar de forma simultánea todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo el aprendizaje de los alumnos sino también la enseñanza de los profesores y la importancia de la interacción entre ambos elementos.
- Diversidad metodológica: tiene relación con el difícil equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la evaluación educativa. Se aplicarán criterios de evaluación cualitativa, puesto que se deben considerar criterios de ejecución definidos por variables referidas a comportamientos que reflejen los objetivos planteados. Igualmente se implementarán criterios de evaluación cuantitativa, en cuanto los resultados de la evaluación se analizan de acuerdo a una escala de calificaciones y el establecimiento previo de un criterio mínimo de rendimiento.
- Interactiva y compartida: la evaluación tenderá a promover la participación y colaboración de todos los involucrados en el aprendizaje, a fin de contribuir al mejoramiento

profesional y social de los participantes y elevar la calidad del proceso de aprendizaje y de enseñanza.

- Reflexiva: el proceso de la evaluación educativa requiere de un análisis profundo de las actividades del educando, el docente y los demás factores involucrados en el proceso, que permita establecer pautas de reflexión sobre la acción.
- Deliberativa: la evaluación debe propiciar la discusión, la negociación entre las partes involucradas con el fin de favorecer el consenso y tomar decisiones compartidas y validadas.

A partir de estos principios de la evaluación y una vez analizada la importancia que tiene el conocimiento por parte del docente de las características del grupo clase, pasamos a presentar nuestra propuesta para la mejora del conocimiento del alumno y de sus necesidades específicas de intervención.

a) En la práctica...

La evaluación del grupo-clase ha de consistir en el análisis de:

- Aquellos factores individuales de diversidad, que revelan las características concretas y diferenciadoras del alumno con altas capacidades.
- Destrezas cooperativas y de otra índole, que determinan la secuenciación progresiva de la implantación de rutinas de trabajo dentro del aula⁹⁷.

A partir de esta evaluación inicial, el modelo de actuación que proponemos sigue el esquema siguiente⁹⁸:

- Reconocer la presencia de las distintas fuentes de diversidad apuntadas a través de diversos sistemas de análisis de contexto⁹⁹ y evaluaciones iniciales de grupos e individuos¹⁰⁰.
- Adoptar una postura ético-pedagógica respecto a las distintas fuentes de diversidad, en el sentido de:
 - Reproducir las diferencias existentes.
 - Estimularlas.
 - Intentar suprimirlas.
 - Compensarlas.
 - Considerarlas como contexto de aprendizaje.

⁹⁷ Estos aspectos se desarrollarán con más detalle en los capítulos posteriores, en los que se analiza el diseño y puesta en marcha de la metodología cooperativa como recurso de la atención a los alumnos con altas capacidades dentro del aula ordinaria. Recomendamos al lector volver a retomar este capítulo 5, una vez finalizada la lectura detallada de toda la guía.

⁹⁸ Elaborado a partir de J. GIMENO SACRISTÁN / A. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

⁹⁹ Para efectuar esta operación puede resultar útil recurrir a un instrumento que aparece en el anexo nº 2 de R. J. GARCÍA / J. M. MORENO / J. C. TORREGO, *o. c.*, pp. 355-360.

¹⁰⁰ Ver distintos cuestionarios y guías de observación en *Ibid.*, apartado Documentos y en el Anexo 2 de esta obra.

- Trasladar las consideraciones anteriores a la práctica a través de procedimientos de diseño y desarrollo curricular, utilizando los documentos de planificación y evaluación del centro (Proyecto educativo, Proyecto curricular, Programación general anual, Memoria, etc.), todo ello dentro de una concepción evolutiva de la planificación orientada «por», «como» y «para» la mejora del centro.

TABLA 1. Procedimiento de análisis e intervención educativa individual

Clarificar la situación:

- Recoger información por parte del Equipo Educativo sobre el alumno, en relación con los factores que inciden en el aprendizaje que se detallan más adelante.

Organizar los datos:

- Ordenar la información recogida en una ficha en la que aparezcan todos los factores de aprendizaje y las consideraciones realizadas por el Equipo Educativo en relación a un alumno particular.

Priorizar algunos elementos:

- Priorizar los factores de aprendizaje que más explican la situación del alumnado.
- Profundizar en la recogida de información, sobre los factores explicativos de la realidad del alumno. Se utilizarán los procedimientos que aparecen en el apartado titulado «¿cómo reconocerlo?» en el correspondiente factor de aprendizaje, que se presentará a continuación.
- Proceder a organizar la información recogida, a través de diversos instrumentos: cuestionarios, observaciones etc., reflejándola en una hoja de seguimiento.

Elaborar un plan de acción y de seguimiento:

- Acudir a la ficha del factor o factores correspondientes, apartado «¿qué puedo hacer?», para buscar propuestas de actuación para la respuesta a las necesidades educativas del alumno.
- Planificar acciones a cometer en distintos niveles, en el aula, con el alumno individualmente, con las familias y con el equipo educativo, especificando actividades, responsables, temporalización...
- Transmitir la información al Equipo educativo y/o familia, según fuere necesario.
- Planificar el seguimiento de las mismas a través de una «hoja de seguimiento» o similar.

TABLA 2. Procedimiento de análisis e intervención educativa de carácter grupal

Clarificar la situación:

- Seleccionar/priorizar factores de evaluación grupal.

Organizar la recogida de información:

- Proponer los agentes responsables de la recogida de información.
- Seleccionar instrumentos de recogida de la información sobre los factores que inciden en el aprendizaje.

Puesta en común de la información:

- Recogida y puesta en común en el equipo docente de la información sobre el grupo, en relación con los factores que inciden en el aprendizaje (se detallan más adelante).

Búsqueda de líneas de actuación consensuadas:

- Acudir a la ficha del factor o factores correspondientes, apartado «¿qué puedo hacer?», para buscar propuestas de actuación para la respuesta a las necesidades educativas del grupo clase.

Establecimiento de un plan de actuación compartido:

- Planificar acciones a cometer en distintos niveles, en el aula, con el alumno individualmente, con las familias y con el equipo educativo, especificando actividades, responsables, temporalización...
- Transmitir la información al equipo educativo y/o familia según fuere necesario elaborar un esquema de seguimiento y evaluación de las medidas:
- Planificar el seguimiento de las mismas a través de una «hoja de seguimiento» o similar.

b) ¿Qué y cómo vamos a evaluar? Ámbitos relevantes de la evaluación

Si, como citábamos anteriormente, uno de los principios de la evaluación es la recogida de información relevante, que permita regular los procesos de aprendizaje, creemos necesario que dicha recogida incluya datos significativos del alumno, de su entorno escolar, así como de su contexto familiar.

La información susceptible de ser evaluada dentro de cada uno de estos ámbitos es la que detallamos a continuación:

TABLA 3

ÁMBITO EDUCATIVO	INFORMACIÓN RELEVANTE
El alumno/a	<ul style="list-style-type: none"> • Historia educativa y escolar del alumno/a. • Competencia curricular en relación a los objetivos y contenidos del ciclo o curso, describiendo los desajustes y los puntos fuertes. • Motivación, autoestima y expectativas del alumno/a. • Estilos de aprendizaje y modalidades de aprendizaje que más favorezcan al alumno/a. • Destrezas cooperativas y habilidades del alumno para interactuar con sus iguales
La escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la intervención educativa: tipo de programación, grado de adaptabilidad de la misma, metodologías utilizadas, forma de evaluación, etc. • Clima del aula: relaciones en el grupo de clase y con los profesores, relaciones entre iguales, clima emocional, etc. • Apoyo emocional y de motivación de los profesores hacia el alumno/a. • Expectativas de los profesores hacia el alumno/a y explicaciones que dan al desajuste observado.
La familia	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la familia y de su entorno. • Expectativas de los padres. • Apoyo emocional y de motivación de los padres y otros miembros de la familia. • Posibilidades de cooperación en las medidas que se tomen.

Por consiguiente, destacamos los factores que en la introducción del capítulo adelantábamos que serían objeto de desarrollo y posterior evaluación en los cuestionarios, (un cuestionario individual y otro de carácter grupal) y que finalmente propondremos como herramientas de análisis. Los elementos que componen los cuestionarios también podrán servir de referente para la construcción de guías de observación:

- Rasgos intelectuales.
- Conocimientos previos.
- Estrategias de aprendizaje.
- Estilos de aprendizaje.
- Motivación para aprender.
- Autoconcepto y autoestima.
- Entorno familiar.
- Características del grupo-clase.

3. Análisis de los factores individuales de aprendizaje y elaboración del perfil individual del alumno

a) Las características intelectuales del alumno

¿Qué son?

La palabra «inteligencia» designa las actividades psíquicas relativas a la razón en un sentido potencial y dinámico. Se han dado de este término muy diversas definiciones, pero en la mayoría de ellas se señala como característica esencial la capacidad de orientarse en situaciones nuevas a base de su comprensión o de resolver tareas con ayuda del pensamiento, no siendo la experiencia lo decisivo, sino más bien la comprensión de lo planteado y de sus relaciones¹⁰¹.

Durante toda la historia de la psicología ha habido diferentes maneras de concebir la inteligencia. En unos casos se ha entendido como un *conjunto de aptitudes* (teorías factorialistas, teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y en otros como *conjunto de capacidades* (teorías del procesamiento de la información, teoría del interaccionismo social, teorías socio-culturales).

Por otro lado, hay teorías que entienden la inteligencia como resultado de la herencia y, por lo tanto, es difícilmente modificable (teorías factorialistas), mientras que en otras se entiende que la inteligencia es producto del aprendizaje y, en consecuencia, es modificable y mejorable.

La inteligencia puede ser real y potencial. La primera indica las capacidades reales que tiene un aprendiz y se puede medir por los tests de inteligencia y la segunda indica las posibilidades de desarrollo de la inteligencia por medio del aprendizaje y puede ser medida por los tests de potencial de aprendizaje.

Cuando se habla de objetivos por capacidades, se hace relación a la inteligencia como formas de conducta inteligentes, tales como las dimensiones cognitivas de la inteligencia, las dimensiones psicomotoras, las dimensiones de comunicación y las dimensiones de inserción social.

Dado que estos aspectos han sido tratados en capítulos anteriores (véase el capítulo 2, relacionado con el diagnóstico de los alumnos con altas capacidades), presentamos a continuación y, a modo de revisión, las principales teorías de la inteligencia muy brevemente resumidas.

- *Teorías de la inteligencia basadas en procesos*: entienden la inteligencia como producto del ambiente y, por lo tanto, entrenable y mejorable por medio del aprendizaje. Están interesadas principalmente en la posible mejora de las capacidades o procesos que constituyen la inteligencia a través de la intervención psicopedagógica. A partir de ellas surgen numerosos programas de desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades cognitivas.
 - La teoría triárquica de inteligencia de Sternberg concibe la inteligencia como el equilibrio entre las capacidades analíticas, creativas y prácticas para obtener éxito en un determinado contexto sociocultural. Identifica tres subteorías subyacentes: compo-nencial, experiencial, y práctica, que asocia respectivamente con tres capacidades: analítica, sintética y práctica.

¹⁰¹ F. DORSCH, *Diccionario de Psicología*. Barcelona, Herder, 1982, p. 411

TABLA 4

Teoría triárquica de Sternberg (tres subteorías)			
A	<p><i>Subteoría componencial/analítica:</i> Sternberg asocia el funcionamiento de la mente a una serie de componentes, que etiquetó como metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición de conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metacomponentes: son los procesos ejecutivos usados en resolución de problemas y toma de decisiones. Dicen a la mente cómo actuar. • Componentes de rendimiento: son los procesos que llevan a cabo las acciones que dictan los metacomponentes. • Componentes de adquisición de conocimiento: se utilizan en la obtención de la nueva información. Escogen selectivamente la información y combinan la información recopilada. 	<p>Sternberg asocia la subteoría componencial con la capacidad analítica. La capacidad analítica permite separar problemas y ver soluciones no evidentes.</p>
B	<p><i>Subteoría experiencial/creativa:</i> analiza lo bien que se realiza una tarea, con relación a lo familiar que sea.</p>	<p>Sternberg divide el papel de la experiencia en dos partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. novedad (aquella que nunca se ha experimentado antes) y 2. automatización (proceso que puede ser ejecutado en paralelo). 	<p>La subteoría experiencial también se relaciona con la capacidad sintética que se ve en la creatividad, la intuición, y el estudio de las artes. Esta es especialmente útil en crear nuevas ideas para plantear y resolver nuevos problemas.</p>
C	<p><i>Subteoría práctica/contextual:</i> Se ocupa de la actividad mental implicada en conseguir ajuste al contexto</p>	<p>Con los tres procesos de</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. adaptación, 4. conformación y 5. selección <p>los individuos producen un ajuste ideal entre sí mismos y su ambiente.</p>	<p>La capacidad práctica, implica el poder aplicar habilidades sintéticas y analíticas a las situaciones diarias.</p>

Para Sternberg un individuo puede o no ser excelente en una o en varias de estas tres inteligencias. Los componentes y metacomponentes (destrezas y capacidades) son entrenados por Sternberg en el programa de enseñar a pensar titulado «Inteligencia aplicada».

- Teoría de la inteligencia basada en procesos. Feuerstein, desde la perspectiva del interaccionismo social, considera que la inteligencia y sus procesos mentales son entrenables y mejorables. Analiza el potencial de aprendizaje (inteligencia potencial, capacidades potenciales) y en oposición al tradicional CI, diseña el LPAD (*Learning Potential Assessment Device*) para valorar el potencial de aprendizaje o capacidad de aprender del individuo, observando su desempeño de aprendizaje en una situación controlada.

Habla de la modificabilidad estructural cognitiva (cambios estructurales provocados por un programa deliberado de intervención) y afirma que la estructura de la inteligencia es modificable, mejorando algunas de sus destrezas relevantes, por medio del aprendizaje dirigido o mediado (es necesaria la intervención de un agente mediador que actúe como organizador de los estímulos y proporcione estrategias eficaces de aprendizaje).

En el marco de su teoría, desarrolla un programa de desarrollo de estas capacidades potenciales, el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) está basado en una concepción de la inteligencia que resalta los procesos en oposición a los factores o los productos. El punto de partida del PEI es identificar las funciones mentales deficientes. Entiende las funciones ejecutivas como un conjunto de acciones, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de diversas fuentes internas y externas. Identifica veintiocho funciones ejecutivas diferentes que agrupa en tres fases:

- fase de entrada de la información (recepción de estímulos externos);
- fase de transformación de la información (procesos mentales que se activan para reorganizar la información recibida);
- fase de salida de la información (comunicación de la misma).

El objetivo general del programa es el de sensibilizar al individuo para que sea capaz de registrar y elaborar los hechos y experiencias de la vida, y de ser modificado por la exposición directa a ellos, de tal manera que se le facilite cada vez más el aprendizaje y el manejo y empleo eficaz de los estímulos que recibe.

- *Teoría de las inteligencias múltiples.* Gardner¹⁰² considera que la inteligencia tiene un componente genético o heredado, pero se ve también determinada por factores relacionados con la historia personal del sujeto y su contexto socio-cultural. La competencia cognitiva es un conjunto de inteligencias propiamente dichas, que otros autores han denominado habilidades, talentos, aptitudes o capacidades. Las inteligencias son interdependientes entre sí, se localizan en una parte del cerebro y se pueden «pulir» a través del aprendizaje. Define al menos ocho competencias intelectuales:
 - Inteligencia lingüística (área de Broca): la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje.
 - Inteligencia lógico matemática (diversas zonas del cerebro): la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa-efecto), las funciones y las abstracciones.
 - Inteligencia corporal-cinética (corteza motora): la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.
 - Inteligencia espacial (hemisferio derecho): la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

¹⁰² H. GARDNER, *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1987; ID., *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.

- Inteligencia musical (hemisferio derecho del cerebro): la capacidad de percibir, discriminar, y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.
- Inteligencia interpersonal (lóbulos frontales): la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas.
- Inteligencia intrapersonal (lóbulos frontales): el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.
- Inteligencia naturalista o ambiental: tiene que ver con la facilidad para comunicarse con la naturaleza y permite interactuar con ella y disfrutarla. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

¿Por qué son importantes?

En resumen, podemos decir que concebir la inteligencia de modo procesual nos ayuda a intentar mejorar la inteligencia de nuestros alumnos, ya que partimos de la consideración de esta como producto del aprendizaje en un contexto determinado. Además, nos transmiten una filosofía de fondo necesaria: la pretensión de desarrollar de forma directa las capacidades y los valores por medio de contenidos, métodos, procedimientos y actividades, que se traduce en la práctica educativa en el desarrollo de estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de dichos objetivos.

Es importante conocer las capacidades de nuestros alumnos, si damos por hecho que esas capacidades se pueden desarrollar, es decir, asumimos que la inteligencia y sus capacidades son mejorables mediante su aprendizaje, ya que dicho conocimiento supondrá uno de los puntos de partida de la intervención educativa.

El objetivo será, entonces, tratar de identificar las diferentes capacidades que componen la inteligencia y estudiar si son mejorables o no a través del trabajo escolar específico y necesario para cada alumno.

¿Cómo reconocer las características intelectuales de un alumno?

Si bien es cierto que las pruebas estandarizadas de la inteligencia que se suelen utilizar en la evaluación psicopedagógica del alumno con altas capacidades son bastante fiables, no se trata de herramientas útiles que el docente pueda utilizar en su desempeño cotidiano por diferentes razones: en primer lugar, se trata de pruebas que requieren una aplicación individual y que exigen bastante tiempo y esfuerzo para aplicarlas e interpretarlas. Requieren, además, una formación específica y especializada para aplicarse de forma adecuada y que los resultados sean fiables, por lo que muchos docentes no se sienten preparados para «pasar» una prueba de inteligencia estandarizada a sus alumnos. Algunas de ellas, por otro lado, no nos aportan datos factoriales sobre la inteligencia del alumno, es decir, nos sirven para saber si es más o menos capaz, pero no reflejan sus puntos fuertes y débiles.

Volviendo a las herramientas que podría utilizar el profesor en el aula para conocer en más detalle las cualidades intelectuales de sus alumnos y tal y como explica Armstrong¹⁰³,

¹⁰³ T. ARMSTRONG, *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós, 2006.

hoy en día no existen mediciones rápidas y fiables de las inteligencias que nos puedan aportar información útil.

La mayoría de las estrategias tienen como sustento la observación sistemática de aquellos aspectos que les gustan más, aquello que se les da bien o mal, los momentos en que se aburren en clase, los momentos en que no son capaces de sostener su atención...

Sus juegos favoritos y aficiones habituales nos pueden aportar también una información rica y relevante sobre sus destrezas, su modo de hacer, de interaccionar con los demás, de razonar y afrontar problemas cotidianos... Si la observación que realiza el profesor se lleva a cabo de forma sistemática y constante, la información recogida puede resultar muy valiosa.

Esta observación se puede completar con registros recogidos del alumno: cuadernos de trabajo, ejercicios y exámenes, composiciones o documentos que puedan reflejar su creatividad e ingenio.

Sugerimos además dentro del cuestionario que hemos denominado *Anexo 2* algunas cuestiones útiles, que se puede plantear el docente para valorar en general los rasgos intelectuales del alumno, del tipo:

TABLA 5

RASGOS INTELECTUALES	
Aumenta la capacidad de abstracción a partir de la experiencia concreta	
Puede observar la realidad desde diferentes puntos de vista	
Puede reflexionar antes y después de la actividad y establecer conclusiones	
Muestra un alto nivel lector, a nivel comprensivo y de velocidad lectora	
Comprende y resuelve los problemas matemáticos con rapidez y precisión	
Hace preguntas que denotan su alto grado de comprensión de los contenidos	
Presenta una elevada capacidad de abstracción	
Presenta un desarrollo alto de las habilidades sociales, que le permiten resolver situaciones conflictivas con mayor autonomía que la de sus compañeros	
Es muy observador, analiza con detenimiento procesos que para alumnos de su edad pasarían desapercibidos	
Es independiente a la hora de realizar las tareas, para las que no suele necesitar ayuda	
Observaciones:	
.....	
.....	
.....	

Si además se pretende especificar qué tipo de inteligencias tiene el alumno más desarrolladas, se puede utilizar el «Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos», que propone Armstrong en su versión completa¹⁰⁴ o una versión más reducida, como la que proponemos en el *Anexo 2.2*.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 54-58.

¿Qué puedo hacer?

El objetivo del análisis de este factor de aprendizaje es adecuar la enseñanza y la metodología a los rasgos intelectuales diferenciados de los alumnos, por lo que, como citábamos más arriba, una vez analizado este factor, nos encontraremos más preparados para atender a toda la diversidad presente dentro del aula.

Por otro lado, con un planteamiento rico y variado de actividades distintas y alternativas es posible mejorar las destrezas de los alumnos en algunos aspectos y además abarcar la atención de un mayor número de alumnos con cualidades distintas.

b) Los conocimientos previos que tiene el alumno

¿Qué son?

Son el grado de aprendizaje alcanzado en las áreas y que van a condicionar una progresión adecuada en el aprendizaje.

¿Por qué son importantes?

Nos podemos encontrar en la mitad de una unidad didáctica con la imposibilidad de seguir avanzando, no porque no comprendan los nuevos contenidos, sino porque son incapaces de relacionarlos con nada anterior y de ponerlos en práctica, ya que no poseen los conocimientos previos necesarios o disponen de ellos de una manera científicamente errónea. Por ejemplo, el alumno o la alumna que ante una unidad didáctica de matemáticas comprende el concepto de división, pero no es capaz de realizar correctamente la operación, porque no ha memorizado las tablas de multiplicar.

¿Cómo reconocerlos?

Los conocimientos previos del alumno se pueden valorar a través de un cuestionario de competencias curriculares de cursos anteriores, que el alumno teóricamente ha de haber interiorizado y que le son imprescindibles para el aprendizaje de nuevos conocimientos. En el *Anexo 2.3* añadimos una propuesta.

¿Qué puedo hacer?

Ante este factor de aprendizaje podemos tomar dos líneas de intervención, una preventiva y otra para solucionar el problema concreto que se nos presenta o puede presentar.

- Preventiva: es una labor del equipo docente y su forma de plasmación más sencilla y efectiva es a través del Proyecto curricular de centro. Al tener un currículo «semiabierto», es necesario que pongamos en común los proyectos de área para comprobar si aparecen los contenidos necesarios, si la secuencia en el tiempo de ellos es la apropiada y si determinadas concepciones erróneas de hechos cotidianos (solo tiene vida lo que se mueve, el hierro no flota, etc.) tienen un tiempo específico de trabajo por el profesor.

Por ejemplo: para trabajar el concepto de gravitación universal, se requiere haber trabajado en matemáticas las ecuaciones lineales de primer grado; en ciencias naturales, el movimiento y el reposo, el uso de gráficos, etc.; en lengua, la comprensión de textos escritos en situaciones formales de la ciencia.

- Problemas concretos: sabiendo los contenidos que van a ser necesarios para impartir nuestra área en general o una unidad didáctica en particular, podemos comprobar si el alumno los posee o no (debate introductorio, prueba objetiva, elaboración de un mapa conceptual por parte de ellos...), y desde ahí tomar las decisiones oportunas, tal como hacemos habitualmente de una manera inconsciente; bien trabajándolos previamente (los famosos «repasos»), bien introduciéndolos en el momento apropiado.

c) Estrategias de aprendizaje del alumno

¿Qué son?

Podríamos decir que son las preferencias del alumno a la hora de aprender, inclinándose más por tareas abiertas que por las cerradas, por la reflexión previa o por la impulsividad de hacer, etc. También sería la preferencia del canal de recogida de la información: auditivo, visual, etc.

Recogiendo las ideas de Gargallo López¹⁰⁵, se establecen las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y se pueden enseñar.
- Tienen que ver con aquellas inteligencias en las que el alumno destaca.
- Implican una orientación finalista, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos.
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos y del contexto en que deben utilizarse.
- Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso.
- Cuando nos hacemos expertos en su uso, se convierten en automatizadas.
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Bernardo Carrasco¹⁰⁶ toma como base las necesidades que se derivan del propio proceso de aprendizaje para realizar la siguiente clasificación de estrategias de aprendizaje:

- Estrategias de apoyo.
- Estrategias de atención. Relacionadas con la captación y selección de la información a aprender.
- Estrategias de procesamiento de la información.
- Estrategias de memorización. La metamemoria.
- Estrategias de personalización.
- Estrategias de expresión de la información.

¹⁰⁵ B. GARGALLO LÓPEZ, *Programa de intervención educativa para aumentar la atención (PIAAR). Niveles I y II*. Madrid, Tea Ediciones, 2000.

¹⁰⁶ J. BERNARDO CARRASCO, *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid, Rialp, 2004.

¿Por qué son importantes?

La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece de forma clara la necesidad de que la escolaridad obligatoria contribuya a que los alumnos no solo adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual, sino que además sean capaces de asumir el control de su propio proceso de aprendizaje. Además esta idea se concreta en los principios generales de la Educación Primaria:

2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los alumnos una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

¿Cómo reconocerlas?

Todo profesor «conoce» la manera a través de la cual aprender su materia, para que pueda tener sentido para el alumno, que sea útil para cursos posteriores e interesante para su desarrollo. Pues bien, si observamos las actividades y tareas que realiza el alumno (sus apuntes, esquemas, trabajos, etc.), las explicaciones del proceso que ha realizado o está realizando para llegar al fin buscado, nos darán una información muy relevante sobre cómo mejorar sus técnicas de trabajo y estrategias.

Un indicador que podemos utilizar para reconocer las estrategias, son los contenidos procedimentales, que en realidad son formas de «hacer» y que aparecen reflejados en el Proyecto curricular o en la normativa sobre el currículo de Primaria.

En el cuestionario del *Anexo 2.1* hemos añadido cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje del tipo:

TABLA 6

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Extrae las ideas principales de lo que lee o escucha	
Enlaza las ideas extraídas	
Las estrategias que aprende es capaz de generalizarlas a otros aprendizajes	
Controla la ansiedad que le provocan las tareas	
Tiende a pensar el procedimiento antes de comenzar una tarea	
Suele tener interés en analizar y evaluar el proceso realizado	
Mantiene centrada la atención en las tareas	
Otras	

¿Qué puedo hacer?

- Primer ámbito de intervención: estrategias y técnicas para mejorar la recepción de la información:
 - Procesos de sensibilización. Dentro de los procesos de sensibilización, podemos trabajar sobre dos tipos de estrategias: las estrategias motivacionales y las estrategias actitudinales.
 - Estrategias motivacionales. Algunas de las técnicas que podemos trabajar en el aula son intrínsecas: el desafío, la curiosidad, el adelanto fantasioso del éxito, la atribución de causalidad, la orientación hacia la tarea y la búsqueda de apoyo; otras son extrínsecas: el refuerzo positivo y negativo, el autocontrol de Kanfer, las autoinstrucciones, la economía de fichas, el modelado y el encadenamiento.
 - Estrategias actitudinales. Algunas de las técnicas que podemos trabajar en el aula son la orientación del problema y la actitud motivacional.
 - Procesos atencionales. En este punto debemos trabajar sobre estrategias de atención global o comprensiva, estrategias de atención selectiva, estrategias de atención sostenida y estrategias de atención metacognitiva.
- Segundo ámbito de intervención: estrategias y técnicas para mejorar la transformación de la información:
 - Proceso de comprensión. Para mejorar la comprensión de la información por parte de los alumnos podemos intervenir en dos ámbitos fundamentales: el de la selección y el de la organización:
 - Estrategias de selección. Algunas de las técnicas de selección que podemos trabajar con los alumnos son la exploración, las notas marginales, el subrayado, el esquema, la toma de apuntes, la esencialización de un texto, etc.
 - Estrategias de organización. Algunas de las técnicas que podemos trabajar en el aula para promover la organización de la información son la interrelación, la estructuración en racimaje, el resumen jerarquizado, la red semántica, el análisis de contenido estructural de textos narrativos y expositivos, la estructuración espacial y procedimental de contenidos informativos, las clasificaciones, el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual, el mapa heurístico, la representación gráfica inicial de problemas, la planificación de solución de problemas numéricos y el conocimiento como diseño.
 - Proceso de retención y almacenamiento. Para que este proceso sea eficaz, se hace necesaria la utilización de estrategias relacionadas con la elaboración y la repetición de la información recibida.
 - Estrategias de elaboración. Algunas de las técnicas de elaboración que podemos trabajar en el aula son la interrogación elaborativa, la visión previa, las imágenes mentales, los organizadores previos, las metáforas y/o analogías, la activación del esquema, las mnemotécnicas (acrónimos, rimas, mnemotecnias *loci*, mnemotecnias de la historia...), la palabra pegada, etc.
 - Estrategias de repetición. Algunas de las técnicas de repetición que podemos trabajar en el aula son el repaso, el multipropósito, el reenunciado verbal-sustancial-detallado, la repetición verbal y sustancial, la mnemotecnia de repetición,

la mnemotécnica de conexión motivacional, la mnemotecnia de asociación, la integración sintáctica, la interrelación semántica, la asociación analógica, la conexión con imágenes visuales, el encadenamiento de imágenes, la referencia implícita, etc.

- Tercer ámbito de intervención: estrategias y técnicas para mejorar la recuperación y transferencia de la información:
 - Proceso de evocación o búsqueda. Algunas de las técnicas de evocación o búsqueda que podemos trabajar en el aula son la búsqueda autónoma y dirigida, el sistema de huella, el sistema de elección, el reconocimiento, la metamemoria, el ensayo libre, etc.
 - Proceso de transferencia o generalización. Algunas de las estrategias y técnicas de transferencia o generalización que podemos trabajar con los alumnos son el incremento de elementos idénticos, la identificación de los principios generales, el incremento de disponibilidad de respuesta, la variabilidad estimular y resolver un problema científico.
 - Proceso de comunicación o expresión. Dos aspectos fundamentales que debemos trabajar con los alumnos para mejorar el proceso de comunicación de la información son la generación de respuesta oral y la generación de respuesta escrita.

d) El estilo de aprendizaje

¿Qué es?

Existen numerosas definiciones de este concepto, pero la mayoría de ellas hacen referencia a las estrategias cognitivas habituales que utiliza un alumno para percibir y procesar la información, cuando debe enfrentar una situación de aprendizaje.

Este conjunto de estrategias conforma un estilo personal de organizar el pensamiento, cuando el alumno se enfrenta y responde a una situación de aprendizaje. Tiene que ver con los recursos que tiene el alumno para percibir, memorizar, pensar, aprender, actuar...

Alonso y Gallego¹⁰⁷ afirman que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

Realmente no hay estilos puros, del mismo modo que no hay estilos de personalidad puros. Todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el predominante. Se trata de rasgos bastante consistentes y relativamente resistentes al cambio, pero no inamovibles, es decir, se pueden cambiar.

¹⁰⁷ C. M. ALONSO / D. J. GALLEGO / P. HONEY, *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Mensajero, 6^o1995.

Es importante que el docente conozca los estilos de aprendizaje de sus alumnos para:

TABLA 7

Optimizar tres procesos clave: El aprendizaje escolar, (a través de criterios de diferenciación), los métodos de enseñanza, (acomodación a las características concretas de cada alumno) y el diagnóstico psicopedagógico.
Favorecer así un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado y ajustado a las necesidades individuales del alumno.
Optimizar los resultados del esfuerzo de nuestros alumnos, ajustando nuestra enseñanza a sus distintos estilos.
Aumentar la probabilidad de éxito de los alumnos. Cuantas más estrategias distintas de aprendizaje les ofrezcamos más, repartidas estarán las oportunidades de aprendizaje.

Conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos permite al profesor tomar decisiones sobre métodos de enseñanza y tipo de agrupamientos.

El mejor método para conocer los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos es la *observación* en diferentes contextos de aprendizaje.

Los estilos que más se han estudiado en relación con la situación escolar son:

- *Dependencia-independencia de campo (DIC)*. Es la capacidad para percibir los elementos de un campo en función de su organización perceptiva. Existen dos modos de experiencia perceptual: el modo global (o dependencia de campo) y el articulado, (independencia de campo).

Las personas independientes de campo tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse influir por el contexto. Los dependientes perciben de manera general, e influidos por el entorno y el contexto.

En la etapa primaria podemos observar el carácter evolutivo de este estilo. Cuanto más pequeños son nuestros alumnos, más dependientes de campo se muestran. A medida que crecen, se observa una tendencia a ir evolucionando gradualmente de lo global (dependencia) a lo articulado (independencia).

El proceso no se da de manera uniforme en todos los alumnos, por lo que nos podemos encontrar numerosas diferencias individuales dentro de un grupo de alumnos de la misma edad. En situaciones de aprendizaje los independientes de campo tienen una mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas y los dependientes a las ciencias sociales y relaciones personales.

- *Reflexividad-impulsividad*. Esta dimensión tiene que ver con la rapidez y eficacia para actuar y resolver situaciones problemáticas o ambiguas.

El estilo cognitivo reflexividad-impulsividad es un constructo bipolar que incluye dos aspectos: 1) la demora en el tiempo de respuesta, es decir, el tiempo que utiliza el alumno para analizar los datos disponibles, y 2) la precisión de la respuesta, es decir, la calidad del rendimiento intelectual.

De ese modo se pueden definir dos tipos de estilo: los impulsivos responden más rápidamente pero cometen más errores, mientras que los reflexivos utilizan más tiempo

en la solución de los problemas y analizan más las respuestas que van a dar, pero son más eficaces.

Desde edades tempranas se pueden observar los dos estilos diferenciadamente. Algunos factores que influyen en el tipo de estilo son la predisposición personal (por ejemplo en alumnos con déficit atencional y/o hiperactividad), el grado de implicación en la tarea y la ansiedad.

Es importante tener en cuenta que los alumnos muy impulsivos cometen muchos más errores y tienen mayor dificultad para concentrarse, pueden fracasar académicamente con más frecuencia y tienen una mayor predisposición al abandono de tareas. Los alumnos reflexivos son más capaces de responder adecuadamente a las tareas académicas y de la vida y tener por ello más éxito, consiguiendo una mejor adaptación social.

- *Predominios sensoriales o sistemas de representación (SRD)*. Se refiere a la preferencia por un canal sensorial concreto a la hora de captar, interpretar, procesar y memorizar la información. No todos los alumnos utilizan los sistemas visual, auditivo y cinético de manera similar. Aunque puede haber diferentes combinaciones, el predominio de uno u otro canal suele estar en el alumno bastante definido.

Los alumnos con predominio visual o icónico suelen tener facilidad para procesar la información visual y espacial. Son capaces de procesar mucha información de forma simultánea y con bastante rapidez. Tienen una buena capacidad de abstracción relacionada con la facilidad para visualizar las relaciones entre distintos conceptos. Aprenden mejor cuando leen o ven la información.

Los estudiantes con predominio auditivo o simbólico suelen tener facilidad para el pensamiento verbal y auditivo. Su capacidad de recuperación de la información (memoria) está limitada al recuerdo de los datos de forma secuencial. Su canal predominante es el auditivo. Este sistema no es tan rápido como el anterior ni permite procesar la información de forma tan elaborada, pero es fundamental en el aprendizaje de los idiomas y de la música. Estos alumnos aprenden mejor hablando y explicando a otras personas.

Los alumnos con predominio cinético o kinestésico organizan la información asociándola a sensaciones, acciones y movimientos. Se trata de un sistema de procesamiento de la información lento pero profundo. Estos alumnos aprenden «haciendo».

TABLA 8

Sistema representación	Tipo de información	Velocidad	Aprenden...
Visual	Visual / espacial	Rapidez	Leyendo o viendo.
Auditivo	Verbal / auditiva	Velocidad media. Procesamiento secuencial	Hablando y explicando.
Cinético	Acciones / movimientos	Velocidad lenta. Procesamiento profundo	Haciendo.

¿Cómo reconocer el estilo de aprendizaje?

En el cuestionario final facilitamos algunas preguntas que nos pueden invitar a la reflexión sobre los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y que nos pueden ayudar a definirlos.

TABLA 9

ESTILOS DE APRENDIZAJE			
Prefiere trabajar...			
SOLO	EN GRUPO	AYUDANDO A OTROS	
Prefiere tareas...			
ABIERTAS		ESTRUCTURADAS	
Responde mejor ante tareas...			
REPETITIVAS Y MEMORÍSTICAS		DE COMPRENSIÓN Y RAZONAMIENTO	
DE INDAGACIÓN Y BÚSQUEDA		OTRAS...	
Su forma de trabajar es...			
AUTÓNOMA		DEPENDIENTE	
REFLEXIVA Y PLANIFICADA		IMPULSIVA E IMPROVISADA	
Dependencia / independencia de campo:			
Procesa la información en general, global, de forma contextualizada			SÍ NO
Procesa la información de forma analítica, no se deja influir por el contexto			SÍ NO
Se centra en hechos concretos			SÍ NO
Se centra en hechos generales			SÍ NO
DEPENDIENTE DE CAMPO		INDEPENDIENTE DE CAMPO	
Impulsividad / reflexividad:			
Se muestra impulsivo y poco constante en la tarea			SÍ NO
Responde mejor cuando las tareas son cortas			SÍ NO
Se para a pensar antes de abordar una tarea			SÍ NO
Al comenzar a abordar una tarea actúa de forma precipitada			SÍ NO
Cuando se le presenta una dificultad toma una decisión rápida, sin pensar			SÍ NO
Es capaz de anticipar ordenadamente los pasos que requiere una tarea			SÍ NO
Omite pasos esenciales al anticipar una tarea			SÍ NO
IMPULSIVO		REFLEXIVO	
Sistemas de representación predominantes:			
Aprende mejor con ayudas visuales que facilitan la entrada de información			SÍ NO
Aprende muy bien con juegos y canciones			SÍ NO
Encuentra muy reforzante la expresión artística y la pintura			SÍ NO

Su acceso al conocimiento lo basa en elementos visuales: lectura, observación		SÍ	NO
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos auditivos: hablar, escuchar		SÍ	NO
Su acceso al conocimiento lo basa en la manipulación, experimentación		SÍ	NO
VISUAL	AUDITIVO	CINÉTICO	
Observaciones:			
.....			
.....			
.....			

Hay que tener en cuenta también que los profesores tienen sus propios estilos cognitivos, que determinan su estilo docente. Esto hace, por ejemplo, que los maestros dependientes de campo prefieran un método discursivo, mientras que los independientes de campo se inclinan más a los métodos basados en el descubrimiento.

El estilo docente del maestro es muy importante, si tenemos en cuenta que supone una ventaja para aquellos alumnos con un estilo de procesamiento de la información similar al suyo. Está demostrado además que los profesores de manera general valoran de forma más positiva a los alumnos con estilos similares a los suyos.

¿Qué puedo hacer?

Una vez analizados los diferentes estilos del grupo de alumnos el maestro puede:

- Plantear, junto a trabajos muy estructurados otro tipo de trabajos no-estructurados, en los que el alumno pueda decidir los pasos y estrategias que va a utilizar. Ambos servirán de entrenamiento de los distintos estilos de aprendizaje.
- Trabajar la metacognición, pidiendo a los alumnos que expliquen cómo aprenden, cómo procesan la información, cómo resuelven un problema...
- Agrupar a los alumnos en función de sus distintos estilos de aprendizaje de forma homogénea o heterogénea, según convenga.

Respecto al estilo impulsividad-reflexividad:

- Tener en cuenta que los tiempos que un alumno necesita para responder adecuadamente a una tarea pueden ser muy diferentes.
- Dado que los alumnos reflexivos son más eficaces, en primer ciclo de Primaria el profesor puede plantearse el aumento de la reflexividad en los alumnos como un objetivo de aprendizaje, reeducando la impulsividad de los alumnos.

Respecto a los sistemas de representación:

- Usar en la medida de lo posible los tres sistemas de representación de forma variada, alternada y complementaria, principalmente durante la exposición de contenidos a los alumnos. El *visual*, escribiendo en la pizarra lo que se explica oralmente, utilizando vídeos, fotografías y otros soportes visuales...; el *auditivo*, dando instrucciones verbales, pidiéndoles que repitan sonidos parecidos, dictando, leyéndoles los textos..., y el *cinético*, utilizando gestos para acompañar las explicaciones orales, enfatizando la

expresión de emociones en una lectura, corrigiendo a los alumnos mediante gestos... Un ejemplo de combinación de sistemas sería que el profesor elaborase una prueba de evaluación acompañada de fotos como explicación a los textos.

- Plantear diferentes modos de tratamiento de la información.
- Pedirles que utilicen los tres canales a través de actividades con predominancia visual, (contar historias a partir de fotos o dibujos, dictarse entre ellos, dibujar el vocabulario nuevo, hacer un cómic, leer y dibujar un personaje...), predominancia auditiva, (hacer un debate, escribir al dictado, escuchar una historia...) y cinética, (hacer *role-playing*, representar con gestos y posturas diferentes conceptos, describir sensaciones, explicar con acciones...).

e) La motivación del alumno

Las habilidades intelectuales y los estilos de aprendizaje no son suficientes para asegurar y/o explicar el grado en el que aprenden los alumnos. Para aprender, tienen que querer hacerlo.

La motivación, junto con las capacidades intelectuales, el estilo de aprendizaje y los conocimientos previos adecuados, es uno de los condicionantes más significativos del aprendizaje.

¿Qué es?

La tendencia a considerar las tareas como una ocasión para aprender, el deseo hacia los aprendizajes que son próximos a sus intereses y experiencias previas y la buena expectativa en las propias posibilidades para aprender. Sabemos que si un alumno o alumna no está motivado, no aprende.

Es el proceso por el cual el alumno alcanza la suficiente activación, energía y disposición de emplear su energía durante un período de tiempo lo suficientemente largo como para poder alcanzar una meta, en este caso el aprendizaje. La motivación activa el comportamiento y lo dirige.

En los alumnos de educación primaria la motivación puede depender de múltiples factores, como la implicación y motivación familiar, el estilo del docente y las oportunidades de éxito/fracaso del alumno dentro del aula.

La motivación del alumno hacia el aprendizaje es inicialmente *extrínseca*, es decir, el alumno realiza su trabajo escolar para conseguir un premio o evitar un castigo. Pero poco a poco la motivación va adquiriendo un componente más *intrínseco*: el alumno quiere aprender para obtener el sentimiento de satisfacción que le supone el aprendizaje en sí, para sentirse competente, o sencillamente porque se siente atraído hacia la tarea y/o el objeto del aprendizaje.

Existen, sin embargo, numerosas diferencias individuales, que hacen que nos encontremos diferentes perfiles dentro de un mismo grupo. Dweck y Elliot¹⁰⁸ estudiaron dicha diversidad respecto a las tareas escolares, encontrando que los alumnos con motivación intrínseca entienden la tarea como una manera de aumentar sus propias competencias, mientras que los alumnos con motivación extrínseca afrontan las tareas escolares para obtener un premio, quedar bien delante de sus compañeros o evitar el fracaso.

¹⁰⁸ C. S. DWECK / A. J. ELLIOT, *Learning and motivation in the class room*. New Jersey, Hillsdale, 1983.

Esta distinción hace que los alumnos muestren actitudes, interpretaciones y valoraciones distintas:

TABLA 10

DIFERENCIAS EN EL AFRONTAMIENTO DE LA TAREA	ALUMNOS CON MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	ALUMNOS CON MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA
Foco de atención	El proceso de realización de la tarea	Los resultados de la tarea
Interpretación de los errores	Son algo natural de lo que se puede aprender	Son fracasos
Tareas preferidas	Aquellas en las que pueden aprender	Aquellas en las que pueden lucirse
Valoración del profesor	Fuente de orientación y ayuda	Un juez sancionador

¿Cómo reconocerla?

A través de la observación y las verbalizaciones del alumno respecto a sus logros y fracasos. Observando aspectos relacionados con sus atribuciones del tipo:

TABLA 11

MOTIVACIÓN		
La actitud / el interés del alumno hacia las actividades escolares es...		
NADA MOTIVADO	POCO MOTIVADO	
NORMALMENTE MOTIVADO	BASTANTE MOTIVADO	
MUY MOTIVADO	MOTIVACIÓN INTERMITENTE	
Su nivel de participación en las actividades escolares es...		
NO PARTICIPA	ALGO PARTICIPATIVO	
PARTICIPA NORMALMENTE	BASTANTE PARTICIPATIVO	
MUY PARTICIPATIVO		
En el trabajo escolar...		
Tiende a abandonar la tarea cuando encuentra alguna dificultad	SÍ	NO
Persiste en la tarea aunque encuentre dificultades	SÍ	NO
Disfruta con las tareas que le presentan alguna dificultad	SÍ	NO
Manifiesta curiosidad por los objetos y fenómenos nuevos	SÍ	NO
Su motivación es...		
EXTRÍNSECA	INTRÍNSECA	
Los motivos que tiene para estudiar son...		
LE GUSTA APRENDER, DISFRUTA	AGRADAR A SUS PADRES Y PROFESOR	
OBTENER BUENAS CALIFICACIONES	CONSEGUIR PREMIOS Y REGALOS	
NO SENTIRSE HUMILLADO	Otros...	

¿Qué puedo hacer?

Dependiendo de las metas personales que tengan los alumnos a la hora de afrontar la actividad, tendrán una mayor o menor motivación. Entre estas metas, según citan Alonso y Montero en Coll¹⁰⁹, trabajar puede significar aprender, crecer, desarrollarse y disfrutar de la tarea. El valor que se le da al trabajo puede depender de:

- La utilidad que se le percibe al aprendizaje.
- Incentivos externos.
- Las calificaciones obtenidas.
- La valoración del alumno por los demás.
- Sus implicaciones para la autoestima.
- Que se respete o no el deseo a la autonomía.

La motivación se puede mejorar con la práctica educativa. Parece evidente que el entorno escolar condiciona notablemente la motivación del alumno por el aprendizaje y la realización de tareas, por lo que hay algunos factores que el profesor puede intentar mediatizar. ¿Cómo?:

- Acomodando las características generales del proceso a las necesidades e inquietudes del alumno.
- Dándole sentido y significado a lo que el alumno tiene que aprender.
- Ofreciendo contenidos adecuadamente significativos, que resulten atractivos y útiles para los alumnos.
- Graduando la dificultad de los contenidos y eligiendo el nivel adecuado para cada momento del proceso.
- Optimizando la percepción que tienen de sus propias posibilidades.
- Valorando el esfuerzo y el tiempo empleado por el alumno.
- Relativizando el éxito en el aprendizaje.
- Promoviendo un estilo constructivo y personalizado de aprendizaje.

Como recomendaciones finales aconsejamos:

- Mostrar confianza ante las capacidades del alumno.
- Profundizar en sus intereses, gustos y preferencias.
- Cuidar nuestros mensajes ante los éxitos y los fracasos.
- Señalar el aspecto positivo del error.

f) El autoconcepto y la estima

¿Qué son?

El concepto de sí mismo o autoconcepto se refiere a las cogniciones que el alumno tiene sobre sí mismo, e incluye los atributos, rasgos y características de su personalidad que utiliza para definirse. Es la creencia que el alumno tiene sobre lo que él es.

¹⁰⁹ C. COLL / J. PALACIOS / A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1990.

La autoestima, sin embargo, tiene un componente afectivo y se corresponde con el grado de autoaceptación personal que el alumno tiene. Es una valoración.

El autoconcepto implica un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo, que se prolonga durante los años de la infancia y de la adolescencia. A lo largo del tramo 6-12 años, es posible observar en las descripciones que niñas y niños realizan de ellos mismos un proceso continuado de cambios que, en términos generales, se orientan en dirección de una complejidad creciente.

El autoconcepto va modificándose y adquiriendo contenido de carácter psicológico y social.

Alrededor de los 6-8 años los alumnos comienzan a describirse como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás.

A los 8 años, el alumno ya describe su yo en términos internos y psicológicos, y se basa menos en atributos externos y físicos.

Según avanza la etapa, el alumno va elaborando la *dimensión social de su yo*. Deja de utilizarse a sí mismo como elemento de referencia y comparación, para darle más importancia cada vez a sus destrezas y relaciones interpersonales. Deja de compararse consigo mismo, para compararse con los demás. Esto destaca la importancia que tiene el grupo de iguales como elemento de referencia.

Al acercarse a la adolescencia comienza a conceptualizar su yo en términos de sentimientos interpersonales y, cuando hace una descripción de sí mismo, la realiza cada vez con más frecuencia en términos más abstractos que concretos.

La razón de estos cambios conceptuales estriba en buena medida en los progresos cognitivos del alumno durante este periodo.

La adquisición del *pensamiento lógico a los 6-7 años* produce cambios cualitativos en el autoconcepto que el alumno tiene. El alumno ya es capaz de clasificar jerárquicamente y organizar de forma lógica hechos, objetos y personas, y esto le ayuda a definir los atributos que conforman su yo. Además ya puede imaginar qué piensan los otros de él, ya que tiene capacidad de adoptar perspectivas.

La información sobre sí mismo que obtiene del exterior es muy importante para la formación del autoconcepto y puede obtenerla a partir de *diferentes fuentes*:

- Los otros significativos
- El proceso de comparación social e interna
- La observación de la propia conducta
- Los estados afectivo-emocionales propios

En el desarrollo del alumno, los *dos contextos* que más influyen en el autoconcepto son el familiar y el escolar, por lo que la información ofrecida por padres, profesores e iguales va a representar una importante fuente de información.

La opinión de los compañeros escolares tiene mucha influencia en el proceso de comparación que constituye la formación del autoconcepto.

Respecto a la *autoestima* o valoración emocional que hacen los alumnos de sí mismos, normalmente suele tener contenido psicológico multidimensional, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales que pueden tener valoraciones distintas por parte de la misma persona. Estas dimensiones relevantes suelen ir cambiando con la edad.

Durante la Educación Primaria se consideran dimensiones fundamentales de la autoestima:

- El aspecto físico.
- La competencia o destrezas físicas.
- La competencia académica.
- La competencia social en las relaciones con adultos y con los iguales.

Al tiempo que la autoestima se diversifica, se va consolidando también una autoestima global a partir de los 7-8 años. Aunque la autoestima del alumno es bastante estable durante esta etapa, se puede decir que atraviesa por diferentes fases:

TABLA 12

6 años	Ligera inestabilidad asociada a los cambios cognitivos y a la importancia que adquieren sus relaciones con los iguales. La valoración comienza a estar más influida por la comparación social y gana en objetividad
8 años	Esa autovaloración ingenua y optimista tiende a desaparecer para dar lugar a una perspectiva más objetiva y realista que se mantendrá hasta la preadolescencia.
pubertad (12 años)	Descenso de la autoestima que incrementará gradualmente a lo largo de la adolescencia

Estos dos constructos tienen que ver con el desarrollo de una serie de sentimientos, actitudes, etc., como las de:

- Vinculación o de satisfacción: al establecer relaciones y comunicaciones con los otros, entiende los intereses y necesidades de los demás, se siente miembro de un grupo o colectivo coincidente con sus intereses más personales.
- Singularidad o de reconocimiento y respeto por las cualidades y atributos propios que le hacen valioso y a cada persona diferente.
- Autocontrol de confianza en las propias capacidades y, por tanto, en la capacidad de influir sobre la propia vida.
- Modelos de referencia o disponer de modelos o normas (humanas, ideológicas, prácticas) que proporcionen un punto de referencia adecuado para la acción.

¿Cómo reconocerlos?

A través de herramientas como la observación, cuestionarios específicos, las entrevistas informales con el alumno o las tutorías con los padres, podemos recoger información relevante sobre la formación del autoconcepto del alumno, profundizando en aspectos como:

- El grado de soltura y libertad para interactuar y relacionarse con sus iguales.
- Cómo valora su singularidad, cómo se etiqueta a sí mismo.
- Grado en que busca el elogio o aprobación de los otros.
- Forma de afrontar la tarea (verbalizaciones, decisión, expectativas).
- Grado de control emocional.
- Grado de exigencia y rigidez cognitiva.
- Modelos que tiene como referencia (entre sus iguales, modelos adultos...).
- Capacidad de decisión.

TABLA 13

AUTOCONCEPTO		
Cuando obtiene una buena calificación lo atribuye a...		
SU ESFUERZO	BUENA SUERTE	SUS CUALIDADES
Cuando obtiene una mala nota lo atribuye a...		
FALTA DE ESFUERZO	MALA SUERTE	SE LE DA MAL
Cuando se equivoca, lo entiende como...		
UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER	UN FRACASO, SE FRUSTRRA	
Sus producciones las valora...		
ESCASAMENTE	POSITIVAMENTE	

¿Qué puedo hacer?

Tanto autoconcepto como autoestima se forman en función de las experiencias personales del alumno, así como de la valoración que de él hacen los demás. Por eso, el contexto escolar y familiar son determinantes en el desarrollo del autoconcepto y autoestima infantil. Algunos factores que influyen en su desarrollo son los que citamos a continuación:

- La práctica educativa de los padres. Favorece una buena autoestima un estilo democrático, con normas razonadas, límites de conducta claros, respeto mutuo y una relación no punitiva basada en el afecto, la aceptación y la aprobación.
- Las relaciones del alumno con sus iguales, principalmente en el entorno escolar: el grupo de iguales se convierte en una fuente de comparación constante, que le ayuda a contrastar sus capacidades y limitaciones.
- Las relaciones sociales que el alumno en su socialización va adquiriendo con otros adultos distintos de sus padres, sobre todo con los profesores. La actitud y la conducta del profesor hacia el alumno son un factor determinante para la valoración que el alumno hace de su competencia académica.
- El rendimiento académico y la interpretación, explicación y atribución del éxito o fracaso que realizan el propio alumno y otras personas, (padres, profesores...).

Ya que hablaremos en el siguiente factor de aprendizaje del estilo atribucional de la familia, creemos que es importante aquí detenernos más en la actitud del profesor hacia el alumno como factor a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre las necesidades específicas de un alumno.

Tenemos que tener claro en este sentido que, cuando los mensajes que un profesor transmite a un alumno son de altas expectativas respecto a sus capacidades, de una buena valoración de sus acciones y de su rendimiento, está potenciando en ese alumno la confianza en sus propias capacidades y facilitando su éxito escolar. Esto es lo que solemos hacer con los alumnos brillantes.

Por el contrario, cuando un profesor mantiene unas bajas expectativas o una actitud de desconfianza acerca de las capacidades de un alumno, está mermando su autoestima y favoreciendo los sentimientos de incompetencia e inseguridad. Esta es la actitud que debemos evitar, de cara a prevenir problemas de autoestima en nuestros alumnos.

Podemos, por el contrario, mostrar una actitud favorecedora de la construcción de un autoconcepto equilibrado:

- Fomentando relaciones de vinculación con sus iguales.
- Favoreciendo la cooperación entre iguales.
- Facilitando la integración positiva del alumno y su prestigio entre el grupo de iguales.
- Valorando su singularidad y respetando sus ideas.
- Atendiendo al alumno de forma individualizada, mostrándole nuestro afecto y apoyo.
- Valorando su esfuerzo...

g) El entorno familiar

El papel del contexto familiar en las etapas tempranas de la escolarización es mucho más determinante que en otros momentos educativos, ya que aspectos como la motivación y la formación del autoconcepto dependen en alumnos pequeños de la intervención de factores externos, entre ellos la actitud y consideración que tiene la familia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Qué es?

La relación y las expectativas de la familia respecto al centro y la misma convivencia interna de la familia influyen claramente en el rendimiento del alumno. El entorno familiar, entendido como factor de aprendizaje, es el conjunto de factores ambientales que rodean al alumno y su entorno familiar. Estos tienen que ver con las características culturales, económicas, emocionales y motivacionales que condicionan la relación que tiene la familia con el entorno escolar. ¿Qué importancia le da la familia a la escuela? ¿Existe acuerdo y apoyo mutuo entre padres y profesores? ¿Percibe el alumno diferencias? ¿Están los padres motivados e implicados en el desarrollo académico de su hijo? ¿Qué recursos tiene la familia para apoyar el proceso de aprendizaje?

¿Por qué es importante?

Conocer el entorno familiar del alumno es importante, porque existen muchos factores que influyen en mayor o menor medida en su rendimiento y conducta escolar. Los *aspectos familiares* más destacados son:

- *El grado de implicación de los padres.* Aunque es importante principalmente en los primeros cursos, se pueden distinguir diferentes grados de implicación familiar en función del momento educativo y la edad del alumno. De forma progresiva el papel de los padres pasa por diferentes etapas o niveles de implicación:
 - Acompañamiento en la realización de tareas, por ejemplo, en el momento de adquisición de la lectoescritura.
 - Supervisión de tareas. Presencia del adulto sin acompañamiento en la ejecución.
 - Supervisión de resultados. El adulto ayuda en la planificación y organización, pero el alumno ya trabaja solo. El adulto supervisa los resultados de la ejecución.
 - Seguimiento de tareas. Autonomía en la planificación. El alumno ya se organiza solo. El adulto supervisa los tiempos de trabajo. Implica una presencia relativa.

– Seguimiento de resultados. Es el objetivo de la educación primaria. El adulto realiza un seguimiento relativo del trabajo del alumno, valorándolo y reforzándolo, pero el alumno gestiona sus tiempos de trabajo en casa así como la planificación y organización de los mismos.

El papel del adulto debe ser progresivo y ajustado a la edad del alumno. Se trata de un proceso en el que el alumno adquiere la autonomía que necesita para aprender solo. Esta autonomía es también objetivo del aprendizaje, por lo que los padres van dando cada vez más protagonismo e independencia al alumno durante sus tiempos de trabajo en el entorno familiar.

Sin embargo, en función de las necesidades y características del alumno, este proceso puede necesitar algunas modificaciones. Es importante saber qué hacen los padres en casa, qué grado de acompañamiento tienen las tareas en el entorno familiar y si estas se ajustan a las características del alumno.

- *Las expectativas de los padres.* Lo que esperan los padres respecto al rendimiento y aprovechamiento académico del alumno condiciona notablemente su rendimiento escolar. Se denomina «efecto Pigmalión», descrito por Rosenthal. Si la familia tiene unas expectativas bajas, el rendimiento será menor y viceversa.

Entendemos que el profesor debe interesarse por estas expectativas, conocerlas y aconsejar a la familia.

- *Atribución del éxito y fracaso escolar.* Algunas padres atribuyen el fracaso escolar de sus hijos a:
 - Sus características internas, (capacidades, voluntad...).
 - Las características de las pruebas de evaluación.
 - El estilo docente.
 - La mala suerte.
 - La falta de esfuerzo.

Este tipo de atribuciones influyen en el rendimiento del alumno presente y futuro del alumno, conformando también su estilo de atribución del éxito y fracaso, su grado de motivación y su autoconcepto. Un alumno que, por ejemplo, perciba que «no sirve para estudiar», se esforzará en menor medida que otro que entienda que puede mejorar.

Grado de conocimiento de la situación escolar del alumno. Una visión realista por parte de los padres de las necesidades escolares de su hijo puede determinar notablemente el grado de aprendizaje del alumno:

- Nivel de competencia curricular del alumno.
 - Grado de motivación.
 - Necesidades de apoyo.
- *Equilibrio familiar.* Es importante conocer las normas y rutinas que existen en el entorno familiar, ya que se relacionan con el grado de adquisición de rutinas en el entorno escolar. ¿Tiene el alumno rutinas en casa?, ¿tiene un calendario predecible de actividades, (merienda, tareas, tiempo de ocio, etc.)?, ¿tiene y cumple con sus pequeñas responsabilidades en casa?

El grado de estructuración y equilibrio del contexto familiar se traslada en edades tempranas al contexto escolar. Así, un alumno con un entorno familiar tranquilo y estructurado tendrá más facilidad para integrar normas y rutinas en el contexto escolar. En el caso de alumnos disruptivos o con dificultades de asunción de normas resulta beneficioso articular medidas conjuntas y establecer una colaboración entre familia y escuela.

- *Actitud de la familia y estilo parental.* ¿Qué actitud tienen los padres hacia su hijo?, ¿cómo reaccionan ante un problema o una dificultad?, ¿son protectores, excesivamente exigentes, dominantes, comprensivos?, ¿se resignan, se muestran ansiosos, muestran una actitud de ayuda?, ¿existe una coherencia entre los estilos paterno y materno?, ¿hay otras figuras influyentes en el entorno familiar?, ¿qué tipo de relación tienen con el centro?
- *Estructura familiar.* Es interesante conocer el número de hermanos que conviven con el alumno y el tipo de relación con los mismos. ¿Cómo están establecidos los roles fraternales?, ¿las relaciones entre hermanos son de cooperación o competición?, ¿establecen los padres relaciones de comparación entre ellos?

¿Cómo conocer el entorno familiar?

Conocer el entorno familiar de un alumno es en ocasiones bastante complejo y delicado. A través de reuniones con la familia o de recogida de información de manera informal podemos identificar muchos de los problemas de aprendizaje que tiene el alumno y cuáles de los aspectos anteriores pueden estar influyendo en su conducta escolar.

En el Anexo 2.1 ofrecemos un amplio repertorio de cuestiones relacionadas con el entorno familiar que pueden resultar de utilidad para detectar factores determinantes del aprendizaje.

TABLA 14

ENTORNO FAMILIAR				
Situación familiar				
BIPARENTAL		MONOPARENTAL		ESTRUCTURADA
DESESTRUCTURADA		Nº HERMANOS		LUGAR QUE OCUPA
Relación con los hermanos				
INDEPENDENCIA		COMPETICIÓN		COLABORACIÓN
La impresión del ambiente familiar es...				
MALA		NORMAL		BUENA
Su nivel socio-cultural parece...				
BAJO		MEDIO		BUENO
Importancia que le da la familia al estudio				
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO
Las expectativas respecto al alumno son de...				
ÉXITO			FRACASO	
OPTIMISTAS		REALISTAS		PESIMISTAS

El éxito del alumno lo atribuyen a...					
SU ESFUERZO	BUENA SUERTE	SUS CUALIDADES	EL PROFESOR		
Cuando obtiene una mala nota lo atribuye a...					
SU NO-ESFUERZO	MALA SUERTE	SUS CUALIDADES	EL PROFESOR		
La familia conoce y está informada de asuntos relativos al estudio					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
La familia tiene recursos para ayudar académicamente a su hijo					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
La familia apoya de forma adecuada el estudio de su hijo					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
Existe acuerdo y apoyo mutuo entre la familia y los profesores				SÍ	NO
Percibe el alumno diferencias entre adultos				SÍ	NO
Están los padres motivados e implicados en el desarrollo académico de su hijo				SÍ	NO
La familia colabora con el centro					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	

Además de los cuestionarios, la técnica más habitual para recoger información es la entrevista con la familia. Se puede utilizar en ella un cuestionario estructurado de recogida de información y un guión de entrevista semiestructurada, que ayude al profesor tutor a recoger la información más relevante.

En cualquier caso es recomendable focalizar la recogida de información solo en aquellos aspectos relevantes para analizar las dificultades del alumno.

También se puede recoger información sobre el contexto familiar a partir de las *observaciones diarias* del alumno en el entorno escolar. De forma sistemática se puede recoger información sobre:

- Puntualidad y asistencia a clase.
- Impresión del alumno (aspecto físico aseado, alimentación, descanso...).
- Material escolar del alumno.
- Seguimiento que recibe el alumno de su trabajo escolar en casa.
- Asistencia a reuniones de padres, tutorías individualizadas, comunicaciones a través de la agenda escolar.

¿Qué puedo hacer?

Una vez recogida la información necesaria y analizados los factores que pueden estar influyendo negativamente en el rendimiento y conducta escolar del alumno, se puede realizar un trabajo de *asesoramiento a las padres* mediante entrevistas de orientación sobre aspectos concretos.

Los objetivos de estas entrevistas de orientación y seguimiento han de ser:

- Mejorar el aprendizaje académico y no académico del alumno.
- Fomentar las tareas escolares y las adquisiciones culturales.
- Fomentar su motivación.
- Apoyar la autonomía personal y el autoconcepto positivo.

Algunos consejos:

- Es importante que la entrevista con la familia se realice en un contexto cómodo y agradable para los padres, en el que entiendan el motivo de dicha recogida de información y que perciban el interés por ayudar a su hijo como una tarea compartida con ellos.
- Han de percibir en el profesor una actitud de colaboración. Esto evitará rechazo, bloqueo o que se sientan juzgados.
- Hay que clarificar la situación problemática y sus desencadenantes, destacando también aquellos aspectos positivos del contexto familiar y evitando la generalización.
- Es interesante ofrecerles modelos o pautas de crianza alternativos y que les puedan ayudar a establecer modificaciones en aspectos concretos.

Nuestra experiencia al respecto nos hace pensar que, si realmente pretendemos un cambio de factores familiares, en la intervención con los padres debemos:

- Reflejar claramente la situación problema.
- Mostrar nuestro compromiso de colaboración.
- Marcar objetivos realistas y progresivos en ambos contextos.
- Dar pautas y recursos concretos a la familia.
- Establecer los acuerdos por escrito.
- Realizar un seguimiento de los mismos.

Sin olvidar que los cambios efectivos se producen de forma progresiva y dilatada en el tiempo y que nuestras mejores aliadas son la buena relación y la comunicación fluida con la familia.

4. Análisis de las características del grupo clase. Evaluación grupal inicial de las rutinas y otras características relevantes

El objetivo principal de esta evaluación inicial es elaborar un perfil del grupo-clase, que nos ayudará a determinar el punto de partida que tomaremos a la hora de intervenir a través de metodología cooperativa y su posible secuencia, tal y como desarrollaremos en el capítulo 7 de esta Guía didáctica.

La clase es el espacio en el que conviven los alumnos, para poder establecer una intervención educativa acorde a sus características, conviene conocer cómo se desarrolla esa convivencia, esa comunicación entre sus miembros, ya que, como comentábamos, condicionará las decisiones que tomaremos en relación a qué tipo de destrezas cooperativas hay que desarrollar o qué tipo de agrupamiento tenemos que plantear, en nuestra implantación de la metodología cooperativa. Por tanto, es de suma importancia conocer qué tipo de destrezas cooperativas tiene desarrolladas el grupo en relación a los elementos que tendremos que tener presentes a la hora de trabajar con metodología cooperativa.

Para realizar esta evaluación podemos proponer una dinámica de trabajo grupal a través de la utilización de alguna técnica informal (ver el *Anexo 1*) o cualquier actividad que habitualmente trabajemos en equipo y tener en cuenta los aspectos que a continuación detallamos en una tabla de observación de destrezas cooperativas:

TABLA 15

AGRUPAMIENTOS	
Los alumnos prefieren trabajar solos	
Los alumnos prefieren trabajar en parejas	
Los alumnos prefieren trabajar en pequeño grupo	
Los alumnos prefieren trabajar en gran grupo	
Los alumnos se sienten satisfechos al trabajar con sus compañeros de grupo	
Los alumnos manifiestan cohesión grupal	
Observaciones:	
.....	
.....	

Contestando este simple cuestionario (a través de afirmaciones o negaciones), nos daremos cuenta del tipo de estilo docente que ha predominado en el aula antes de plantearnos qué tipo de destrezas cooperativas debemos comenzar a trabajar, que, como veremos en el capítulo 8, podemos clasificarlas en destrezas de formación de grupo, de funcionamiento, de perfeccionamiento y, por último, de fermentación.

Si en nuestro grupo clase la gran mayoría de sus integrantes prefieren trabajar solos a trabajar en grupos, es evidente que tendremos que comenzar con dinámicas de cohesión grupal y con técnicas informales de trabajo cooperativo, que se desarrollen en parejas, evitando en lo posible, generar dinámicas donde se integren más de dos alumnos que pueden generar conflictos en el aula.

Sin embargo, si el grupo manifiesta cohesión grupal y prefieren trabajar en pequeño grupo, es momento de ir planteando dinámicas grupales, aunque no utilicemos técnicas formales de trabajo. Todo esto puede parecer complicado, pero a la hora de planificarlo es extremadamente sencillo.

TABLA 16

INTERDEPENDENCIA	
Grado de eficacia en cuanto a los objetivos y compromisos propuestos	
El grupo inicia las actividades pero las abandona	
El grupo inicia y acaba la actividad	
El grupo cumple con todos sus compromisos	
Algunos miembros del grupo no cumplen sus compromisos	
El grupo no cumple con sus compromisos	
Observaciones:	
.....	
.....	

La evaluación del grupo clase

RECOMPENSAS		
Las recompensas son	Individuales	
	Grupales	
	Ambas	
Los alumnos valoran más las recompensas	Verbales	
	Positivas	
	Negativas	
	Los alumnos responden a los refuerzos del profesor	
	Los alumnos responden a los refuerzos de sus compañeros	
	Materiales	
Observaciones:		
.....		
.....		
INTERACCIÓN		
Entre los miembros del grupo		
Los grupos cooperativos realizan las tareas de forma...	Reflexiva	
	Precipitada	
	Planificada	
	Buscan las respuestas dialogando	
	Con retroalimentación inmediata de algunos miembros	
	Se bloquean ante cualquier dificultad	
	Actúan de forma autónoma	
	Demandan ayuda	
Observaciones:		
.....		
.....		
¿Qué tipo de relaciones se establecen?	Conflictivas	
	Competitivas	
	Dominantes	
	Afectivas	
	Útiles (relacionadas con un trabajo eficaz)	
	Cordiales	
	Indiferentes	
Observaciones:		
.....		
.....		

Con los profesores	
Los alumnos reclaman la presencia del profesor frecuentemente	
Necesitan refuerzo	
Eligen sus propias actividades, materiales, juegos, etc.	
Hacen sus propias creaciones	
Negocian con el profesor aspectos relacionados con la convivencia	
Dialogan con el profesor sobre aspectos relacionados con la convivencia	
¿Con qué frecuencia interactúa el grupo con el profesor?	Escasa
	Normal
	Elevada
Observaciones:	
.....	
.....	

El objetivo de esta apartado es determinar en qué grado los alumnos son capaces de compartir metas educativas y qué tipo de recompensas demandan en el caso de que estas se hayan alcanzado.

Es obvio que, si nuestros alumnos no son capaces de alcanzar sus compromisos y abandonan las actividades que inician en grupo, tenemos que desarrollar situaciones que activen la interrelación de metas, de funciones, de roles que aseguren que esto ocurra de nuevo. Pero también tenemos que ser conscientes de que dichas situaciones se sustentan en un trabajo previo de definición de roles, de normas grupales y de acuerdos de clase, que, de no trabajarlos, nos plantearán muchos conflictos en dinámicas cooperativas.

Del mismo modo que en los casos anteriores, el fin último que justifica el uso de esta tabla de observación no es otro que el plantear objetivos de desarrollo de destrezas cooperativas como inicio de la implantación en el aula de las estructuras cooperativas.

Una vez que hayamos realizado la observación de todos estos apartados, nos plantearemos qué perfil tiene nuestro grupo clase en relación a agrupamientos, interacciones, interdependencia y recompensas. Una vez elaborado, estableceremos las destrezas cooperativas a trabajar teniendo en cuenta la siguiente categorización:

En nuestros primeros pasos con el aprendizaje cooperativo debemos centrarnos en que los alumnos adquieran lo que Johnson, Johnson y Holubec¹¹⁰ denominan habilidades de formación. Estas destrezas apuntan hacia una organización mínima del trabajo en equipo y al establecimiento de un conjunto de normas mínimas de conducta adecuadas. Algunas de estas destrezas serían:

- Mantener el nivel de ruido.
- Respetar el turno de palabra.
- Mantener manos (y pies) lejos del espacio de los demás.
- Cuidar los materiales con los que se está trabajando.

¹¹⁰ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. J. HOLUBEC, *El aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999, pp. 79-93.

- Llamar por el nombre al compañero.
- Mirar al compañero cuando habla.
- Respetar la opinión del compañero...

En este segundo momento, además de seguir prestando atención a las destrezas de formación, nos centraremos en las habilidades de funcionamiento¹¹¹, destinadas a orientar los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones eficaces de trabajo. Algunas de estas destrezas serían:

- Orientar el trabajo del grupo 1) definiendo y redefiniendo el propósito de la tarea, 2) estableciendo o llamando la atención sobre los límites de tiempo y 3) ofreciendo procedimientos sobre cómo realizar una tarea con mayor eficacia.
- Controlar el tiempo de realización de la tarea.
- Expresar puntos de vista respecto de la tarea que se está realizando.
- Expresar apoyo y aceptación.
- Pedir ayuda o aclaraciones respecto de lo que se está diciendo o haciendo en el grupo.
- Ofrecerse para explicar o aclarar.
- Parfrasear los aportes de otro integrante del grupo.
- Dar apoyo y energía al grupo, cuando el nivel de motivación es bajo.
- Tomar decisiones compartidas basadas en la negociación y el consenso.

En la última fase, añadimos a las destrezas anteriores las habilidades de formulación y fermentación¹¹², dirigidas tanto al procesamiento profundo de la información trabajada como a la gestión de los conflictos sociocognitivos. Algunas de estas destrezas serían:

- Sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible, sin recurrir a notas o al material original.
- Corregir el resumen de otro y agregar información importante no incluida en el resumen.
- Buscar las relaciones entre lo que están aprendiendo y otros contenidos aprendidos anteriormente.
- Buscar formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes.
- Verificar la comprensión. Pedir a los miembros del grupo que expliquen, paso a paso, el razonamiento usado para realizar la tarea.
- Describir cómo se ha de realizar la tarea (sin dar la respuesta) y pedir a los compañeros que hagan lo mismo.
- Criticar ideas sin criticar a las personas.
- Integrar ideas diferentes en una única conclusión.
- Pedir justificaciones para una conclusión o una respuesta de uno de los integrantes del grupo.
- Ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo, agregando información o implicaciones.

¹¹¹ *Ibidem.*

¹¹² *Ibidem.*

- Generar más respuestas, yendo más allá de la primera solución o conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger.
- Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta...

Todos estos elementos del grupo clase determinan notablemente la calidad del aprendizaje de los alumnos que lo componen.

La cultura del grupo es algo que se va conformando con el tiempo, una vez que el grupo está establecido. Son aspectos que además están en constante cambio y son, por lo tanto, manejables y modificables por el adulto.

Algunos aspectos específicos de la dinámica grupal, una vez establecida, son los siguientes:

- Grado de homogeneidad/heterogeneidad del grupo respecto a aspectos académicos, socio-culturales, motivacionales, conductuales...
- Tipo de relación que se establece entre iguales.
- Tipo de relación con el equipo docente, especialmente con el profesor-tutor.
- Clima de convivencia dentro del aula, (normas, respeto de sus integrantes, atribuciones, estrategias de comunicación).
- Establecimiento de diferentes roles dentro del aula.
- Liderazgo cognitivo y emocional de ciertos alumnos.

Conocer y comprender las relaciones entre los miembros del grupo clase es importante, en la medida que determina notablemente la cantidad y calidad del aprendizaje.

Dentro de una propuesta cooperativa, en la que el trabajo en grupo va a combinarse con el trabajo y esfuerzo individual, la calidad de las relaciones entre alumnos será a la vez un factor del aprendizaje y una consecuencia del mismo.

¿Por qué?

- Porque, como veremos en el capítulo 6, el aprendizaje tiene un componente social muy significativo.
- Porque se establecen relaciones de cooperación y colaboración entre iguales.
- Porque aumenta la interacción entre los miembros del grupo y por lo tanto la consolidación de las relaciones personales.
- Por la creación de vínculos afectivos entre iguales y con el adulto.
- Por el peso de la opinión de los iguales en la formación del autoconcepto del alumno.

Es importante distinguir entre la estructura formal e informal de los grupos. Respecto a la estructura formal, resultaría interesante conocer qué criterios se han seguido para su formación (número de alumnos, proporción de alumnos y niñas, diversidad cultural y social, edades, niveles de competencia curricular, etc.). Debemos conocer si los factores de diversidad que se presentan en el grupo son el resultado de una formación heterogénea programada o son fruto del azar. ¿Cómo se ha formado el grupo-clase?, ¿qué criterios se han seguido en la asignación de alumnos?, ¿qué relación guardan estos criterios con la homogeneidad/ heterogeneidad del grupo?

Respecto a la estructura informal del grupo (roles entre iguales, liderazgo, intereses grupales, grado de motivación), su conocimiento es muy útil para el equipo docente. Para conocer esta estructura informal podemos:

- Realizar observaciones sistemáticas del grupo y de las relaciones que se establecen entre ellos, teniendo en cuenta que diferentes contextos pueden conllevar relaciones también distintas.

Por ello la observación ha de realizarse en contextos de aprendizaje distintos (situaciones en las que el proceso está muy estructurado, situaciones de aprendizaje más abiertas, con distintos profesores, en distintas áreas...).

También se pueden observar las dinámicas grupales en contextos de ocio y descanso (comedor escolar, patios de recreo, entradas y salidas del centro, excursiones, visitas culturales...).

Aconsejamos generalizar la observación de todos los miembros del grupo, pero pres-tándole especial interés a aquellos que presentan diferentes ritmos de aprendizaje (ya sean por tener altas o bajas capacidades), así como a los que muestran dificultades de relación con sus iguales. Aconsejamos también tomar notas de nuestras observaciones que nos ayuden a establecer comparaciones en el transcurso del tiempo.

- Realizar un sociograma puede ser otra alternativa para recoger información. El sociograma es un sencillo cuestionario, que rellenan los propios alumnos y en el que reflejan sus preferencias para trabajar y jugar con los compañeros de clase mediante un sistema de elecciones y rechazos. Hay sociogramas adecuados a todas las edades y son muy útiles para conocer a fondo la estructura informal de la clase.

Pese a las numerosas ventajas que presenta esta herramienta, le encontramos también algunos inconvenientes: por un lado, es necesario que pase algún tiempo desde la formación del grupo para la aplicación de un sociograma, ya que el grupo ha de «conformarse». Además la dinámica grupal suele ir variando con el tiempo. Por otro lado, hay que ser cuidadosos con el sistema de elecciones y rechazos, ya que en ocasiones puede evidenciar a los alumnos un caso de aislamiento, del cual no eran conscientes. Por eso, casi es preferible contar únicamente con las elecciones y considerar rechazo el hecho de no ser elegido por los demás.

Respecto a la formación de los grupos, sería interesante contar en la medida de lo posible con la participación de los profesores de cursos anteriores, con el fin de garantizar unos niveles mínimos de heterogeneidad en factores determinantes del aprendizaje (este aspecto lo analizaremos en el siguiente punto).

Respecto a la estructura informal del grupo es conveniente desde el comienzo que el profesor participe activamente en la formación de dicha estructura. Esto en educación primaria es bastante más sencillo que en otras etapas.

¿Cómo?

Estableciendo unos mínimos de convivencia dentro del aula, fundamentados en el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

- Estructurando claramente las normas de la clase.
- Negociando con los alumnos algunas metas u objetivos grupales.

- Fomentando la colaboración entre iguales, frente a la competición.
- Implantando estructuras cooperativas de trabajo.
- Siendo consciente de su importancia como modelo de interacción con los alumnos.

Para todos estos objetivos el profesor tutor puede ayudarse de sencillas y variadas dinámicas grupales, aunque también dependerá de si las características del contexto escolar le facilitan los tiempos y espacios adecuados para realizarlas.

La sesión semanal de tutoría (no obligatoria en Educación Primaria pero presente en el horario de muchos centros escolares) puede servir de momento de reflexión y trabajo grupal.

Disponer de este momento puede ser de gran ayuda, pero no es imprescindible, ya que el trabajo de intervención del profesor en la dinámica y estructura informal del grupo parte siempre de su estilo y actitud hacia el alumno. El profesor es modelo para el alumno de Educación Primaria y, en ese sentido, ha de aprovechar su figura para fomentar una actitud de escucha y respeto al alumno, que sirva de punto de partida para establecer el modelo de relación entre los alumnos de su grupo clase.

Bibliografía

- ALONSO, C. M. / GALLEGO, D. J., / HONEY, P., *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Mensajero, 1995.
- ARMSTRONG, T., *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós, 2006.
- BELLIDO BAUTISTA, J. G., *Motivar en el aula. El arte de hacer que hagan*. Málaga, Aljibe, 2005.
- BERGEN, K. S., *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid, Editorial Médica Panamericana, 2004.
- BERNARDO CARRASCO, J., *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid, Rialp, 2004.
- COLL, C., «Concepción constructivista y planteamiento curricular», en *Cuadernos de Pedagogía* 188 (1991).
- COLL, C. / PALACIOS, J. / MARCHESI, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza Editorial, 1900.
- *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- DELORS, J. / AL MUFRI, I. et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana, 1996.
- DWECK, C. S. / ELLIOT, A. J., *Learning and motivation in the class room*. New Jersey, Hillsdale, 1983.
- DÍEZ ALVAREZ, A. / HUETE ANTÓN, S., «Educar en la diversidad», en *Educar Hoy* 60 (1997), pp. 15-17.
- DORSCH, F., *Diccionario de Psicología*. Barcelona, Herder, 1982.
- FERNANDEZ DE HARO, E., *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (vol. 1 y 2). Málaga. Aljibe, 2007.
- GARCÍA, R. J. / MORENO, J. M. / TORREGO, J. C., *Orientación y tutoría en la Enseñanza Secundaria*. Zaragoza, Edelvives, 1996.

- GARDNER, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1998.
- «Multiple Intelligences after twenty years». Paper presented at the American Educational Research Association, April 21 (2003).
- GARDNER, H. / FELDMAN, D. H. / KRECHEVSKY, M. (comp.), *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid, Morata-MEC, 2001.
- GARGALLO LÓPEZ, B., *Programa de intervención educativa para aumentar la atención (PIAAR). Niveles I y II*. Madrid, Tea Ediciones, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. / PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- GONZÁLEZ PIENDA et al., «Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar», en *Psicothema* 9/2 (1997).
- GUTIÉRREZ SAINZ, A., «Proceso evolutivo de las capacidades físicas», en MORA VICENTE, J. (coord.), *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*. Sevilla, Wanceulen, 1995.
- HAEUSSLER I., en GRAU MARTÍNEZ, A. et al., *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid, Editorial Médica Panamericana, 2000.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T. / HOLUBEC, E. J., *El aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Barral, 1971.
- PIAGET, J / INHELDER, B, *Psicología del alumno*. Madrid, Morata, 1981.
- POZO, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1989.
- SÁEZ CARRERAS, J., «Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas», en ILLÁN N. / GARCÍA, A. (coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, 1997, pp. 19-35.
- SAFFIE RAMÍREZ, N., *¿Valgo o no valgo?: Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2000.
- SPRINTHALL, N. A. / SPRINTHALL, R. C. / OJA, S. A., *Psicología de la educación*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana, 1996.
- STERNBERG, R. J., *Inteligencia humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona, Paidós, 1987.
- *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona, Paidós, 1987.
- *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona, Paidós, 1987.
- *Inteligencia humana, IV. Filogenia y ontogenia de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1987.
- TORREGO, J. C. / NEGRO, A., «Apoyo y asesoramiento a centros educativos. Elementos clave para la atención a la diversidad. Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad», en Illán, N. / García, A. (coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, 1997.
- VVAA, «Conocimientos previos y aprendizaje escolar», en *Cuadernos de Pedagogía* 188 (1991).
- VVAA, *Psicología evolutiva I (vol I): Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Madrid, UNED. 2002.
- WOOLFOLK, A. E., *Psicología educativa*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana, 1990.

La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular

Paloma Moruno Torres
Mónica Sánchez Reula
Francisco Zariquiey Biondi

1. Introducción

Siempre hemos pensado que la escuela es un lugar muy peculiar por un hecho muy sencillo: todos y cada uno de nosotros hemos pasado por ella en algún momento de nuestra vida, cuando menos como alumnos.

Eso la convierte en la institución social por excelencia, aquella sobre la que todos nos sentimos con derecho a opinar. Hombres y mujeres de distintas profesiones y ocupaciones la conocen, pues le dedicaron su asistencia o «abstinencia» durante bastantes años de su infancia. Pero curiosamente pocos ciudadanos ajenos a la pedagogía y la didáctica hablan de la escuela del siglo XXI con propiedad, ya que afortunadamente y desde algún tiempo la escuela se encuentra en una profunda transformación.

En este capítulo vamos a abordar los cambios que ha sufrido la escuela durante los últimos años, en los que poco a poco se han ido elaborando una serie de estrategias metodológicas útiles para atender a la diversidad, que la han convertido en una escuela de tipo inclusivo, en la que, en palabras de Stainback el objetivo es

«garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo– sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio»¹¹³.

El modelo inclusivo, afán de superación de la escuela exclusiva de la educación especial, plantea metodologías y estrategias de corte constructivista y cooperativo, capaces en su definición de atender a la diversidad dentro del aula, *de educar a todos los alumnos en aulas y escuelas ordinarias*. Esa diversidad natural, fruto de las diferencias individuales, es ini-

¹¹³ STAINBACK, S. / STAINBACK, W., *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea, 1999.

cialmente asumida como característica propia de la sociedad y, por lo tanto, de la escuela. Una vez aceptada de forma natural, se afronta no con el objetivo de que todos los individuos alcancen los mismos objetivos, sino valorando en qué medida pueden alcanzarlos cada uno de ellos.

En palabras de Stainback y Stainback¹¹⁴, el término «inclusión» hace referencia a la posibilidad de acoger a todos los alumnos, enseñar a todos dentro de una misma escuela. Con el objetivo de que todos los alumnos se sientan acogidos y seguros, y que se les apoye desde la escuela en los planos educativo y social, este nuevo enfoque inclusivo pretende garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus características personales, sean aceptados en igualdad, reconocidos por lo que pueden ofrecer y ayudados a alcanzar un aprendizaje satisfactorio.

De este modo, el hecho de que todos los alumnos se sientan acogidos e integrados en el aula de forma normalizada, tal como se encontrarán en la sociedad, implica el punto de partida del tratamiento individualizado de sus necesidades, garantiza que sean aceptados como miembros valiosos del grupo y les concede la oportunidad de ser ayudados de forma específica.

Las *comunidades inclusivas* son capaces de reconocer las características personales de cada alumno, sus dificultades, fortalezas y talentos, y desarrollan métodos para estimularlos y utilizarlos, destacando el componente social del aprendizaje y estableciendo la importancia de las interacciones entre iguales. «Las personas son interdependientes»¹¹⁵ y uno de los factores más relevantes en el proceso docente es el grado en que se relacionan alumnos, padres y profesores, el nivel de compromiso que adquieren y –¿por qué no?– los lazos de amistad que se establecen entre ellos.

Una de las estrategias más relevantes de la escuela inclusiva es la *metodología cooperativa*, que sustenta el aprendizaje en la interacción social entre iguales y en el establecimiento de un clima adecuado que facilite múltiples aprendizajes.

A lo largo de las próximas páginas intentaremos detallar la fundamentación teórica de esta sorprendente metamorfosis de la escuela del siglo XX que, propulsada por los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, etc., tiene como resultado una escuela con una mayor conciencia social y una mejor preparación para la consecución de aprendizajes efectivos.

El resultado final de la crisálida, desde el punto de vista pedagógico y teórico, da lugar a una mayor profesionalización de los maestros. El docente está hoy técnicamente más preparado y eso hace que el momento de cambio en el que nos encontramos inmersos obedezca más a una revolución de *carácter científico* que de otra índole.

Dentro de esta evolución de la escuela el *aprendizaje cooperativo* es, en la actualidad, una de las herramientas más poderosas que tenemos para atender a la diversidad dentro de las aulas. A la diversidad de siempre, a la diversidad de ahora y a esa «otra diversidad» de la que trata este libro: los alumnos con altas capacidades.

Junto con la utilización de otras medidas de tipo específico, como pueden ser los programas de enriquecimiento extracurricular, el uso de métodos cooperativos en el aula puede

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ I. WILKINSON, *Suffering: A sociological Introduction*. Oxford, Polity Press, 2004.

completar, de forma adecuada, un desarrollo equilibrado del alumno con altas capacidades en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo clase y mejora el clima de convivencia.

De su fundamentación teórica y de cómo implantar esta metodología en un centro es de lo que hablaremos a continuación.

En primer lugar realizaremos una necesaria revisión de algunas de las teorías psicológicas y pedagógicas que justifican la efectividad de la metodología cooperativa. Analizaremos también algunos de los aspectos que hacen de dicha metodología un recurso adecuado para atender a los alumnos con altas capacidades dentro de su grupo de iguales, de modo que se facilite su integración en el grupo clase y se desarrollen todos sus potenciales de aprendizaje.

Posteriormente hablaremos de cómo crear una cultura de cooperación en un centro escolar, deteniéndonos en diferentes estrategias de sensibilización al cambio profundo que supone la implantación de dichas estructuras.

Para terminar el capítulo analizaremos las *ventajas* que una cultura de la cooperación puede suponer para los alumnos con altas capacidades y también para el resto de la comunidad educativa.

2. El aprendizaje cooperativo como metodología diferenciadora

Históricamente, la transformación de la escuela tradicional supuso en el siglo XX una superación del modelo conductista, que dio lugar al *enfoque constructivista de la educación*. El constructivismo irrumpe de forma poderosa en el panorama educativo, en el que gracias a las aportaciones de autores como Bruner, Ausubel, Piaget, Vygotski, etc. se conforma como el punto de partida de una nueva pedagogía.

En los últimos treinta años la escuela continúa sumergida en un profundo intento de convertirse en una escuela de carácter integrador e inclusivo, útil a la hora de atender a todos y cada uno de los alumnos con necesidades educativas específicas de cualquier índole.

Tal y como describen Molina y Domingo¹¹⁶ en su libro *Aprendizaje cooperativo y dialógico* el paradigma social de la enseñanza, junto a una ideología basada en principios filosóficos, políticos, sociales y críticos, hace surgir un nuevo modelo de enseñanza en el que se enfatiza la ausencia de competición y el reparto igualitario de tareas y responsabilidades. *La cooperación entre iguales* se convierte en el fundamento del diálogo comunicativo.

Cada alumno es un miembro importante para el grupo, se convierte en alguien valioso por las responsabilidades que asume con el resto y por la función o rol que desempeña al trabajar en equipo y ayudar a los otros.

Autores como Freire, en su teoría de la acción liberadora, y Habermas con su teoría de la acción comunicativa, enfatizan el papel de la participación igualitaria como herramienta de la transformación social de la escuela.

La *filosofía dialógica* implica, en ese sentido, que el objetivo de la educación ha de ser que toda persona alcance tras su paso por la escuela un nivel de desarrollo personal y de

¹¹⁶ C. MOLINA SENA, / M. P. DOMINGO MATEO, *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2005.

educación ciudadana que le permita desenvolverse en la sociedad de forma adecuada y que le posibilite relacionarse con los otros de forma efectiva.

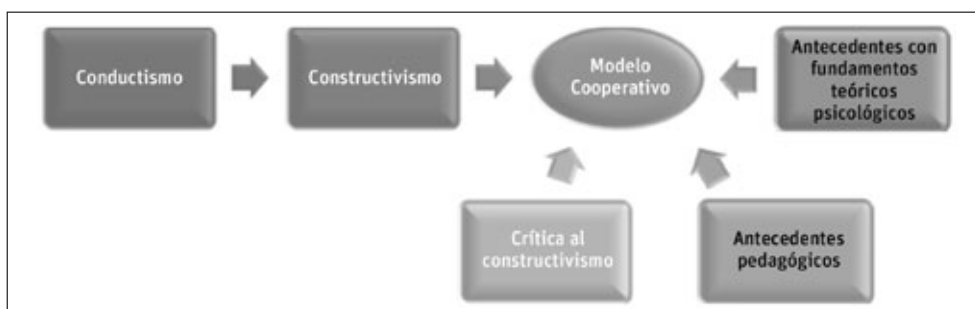
Esto hace que poco a poco surjan críticas al constructivismo, que suponen un *replanteamiento del modelo* y una combinación de este con otras teorías pedagógicas y con fundamentación psicológica.

Las principales críticas al constructivismo en este sentido son, por un lado, el hecho de que para el constructivismo el alumno construye los significados de manera individual y esto confronta con numerosas teorías que fundamentan la construcción social del aprendizaje. Por otro lado, el constructivismo recibe críticas relacionadas con la teoría de las adaptaciones.

El modelo cooperativo retoma a uno de los grandes autores, Vygotski, para intentar reformular el paradigma constructivista y acomodarlo a los nuevos descubrimientos sobre cómo se produce el aprendizaje.

El aprendizaje vuelve a ser un proceso compartido, en el que el alumno construye su conocimiento con ayuda de los otros, (profesores e iguales).

CUADRO 1. Cambio de paradigmas en educación: Del conductismo al constructivismo. Del constructivismo al modelo dialógico cooperativo



La *línea de investigación* del aprendizaje cooperativo se caracteriza por desarrollar un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje¹¹⁷. La metodología cooperativa tiene como objetivo, además de los puramente académicos, el desarrollo de habilidades y estrategias de interacción con los otros.

«El objetivo más importante del aprendizaje cooperativo consiste en proporcionar a los alumnos los conocimientos, los conceptos, las habilidades y la comprensión que necesitan para ser integrantes felices y útiles de nuestra sociedad»¹¹⁸.

Los hermanos Johnson¹¹⁹ definen la estructura cooperativa como una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos

¹¹⁷ Rué, 1994.

¹¹⁸ R. SLAVIN, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994.

¹¹⁹ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON R. T., *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999.

solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Para Ainscow,

«un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo y que un miembro del grupo no puede obtener un buen resultado sin los buenos resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros»¹²⁰.

Este sistema de interacciones interpersonales está diseñado para inducir la influencia recíproca entre los alumnos del grupo y ha de incorporar para ello los siguientes ocho elementos básicos en sus actividades¹²¹:

- Agrupamientos heterogéneos.
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora cara a cara.
- Procesamiento cognitivo de la información.
- Uso de habilidades cooperativas.
- Evaluación grupal.

Estos elementos básicos del aprendizaje cooperativo serán desarrollados en el siguiente capítulo.

3. Fundamentación del aprendizaje cooperativo

En los últimos veinte años han surgido en diferentes países distintas propuestas de aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo, fundamentadas por diferentes autores desde distintos campos de la pedagogía y la psicología social.

Esto hace que existan numerosos *argumentos explicativos*, que le dan al aprendizaje cooperativo una gran validez como nueva línea pedagógica que mejora la calidad de la intervención educativa y la atención a la diversidad dentro y fuera del aula.

De una parte, notables y consolidados modelos teóricos tradicionales justifican que la aplicación de esta metodología en el aula tiene sentido. De otra, la evolución de la práctica docente y la investigación-acción sobre sus resultados demuestran su eficacia.

Por ello podemos preguntarnos *por qué* la utilización del aprendizaje cooperativo supone la transformación del aula tradicional en un aula inclusiva: aquella que atiende a todos y alcanza a educar a todos, asegurando una atención adecuada a las necesidades de cada uno de los alumnos. Y a esa pregunta podríamos responder desde diferentes perspectivas:

¹²⁰ M. AINSCOW, «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero* 30/1 (1999), pp. 137-48.

¹²¹ P. MOYA / F. ZARIQUIEY, «El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia», en J. C. TORREGO (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.

- a partir de los modelos teóricos tradicionales, que explican cómo aprende el ser humano (teorías del aprendizaje);
- haciendo referencia a los grandes autores de la pedagogía de los últimos tiempos;
- utilizando las teorías de la psicología social;
- desde las investigaciones actuales, que analizan los efectos y resultados de la aplicación de la metodología cooperativa...

A continuación vamos a resumir algunos de los argumentos más utilizados para la justificación teórica de la metodología cooperativa. Sin pretender realizar una revisión exhaustiva de los autores más significativos de los últimos tiempos, nuestra reseña pretende extraer de cada modelo teórico aquellos aspectos significativos que se vienen utilizando para justificar la metodología cooperativa como un nuevo y efectivo modelo de atención a la diversidad en general y a los alumnos con altas capacidades en particular.

Para ello analizaremos algunos aspectos relevantes de las diferentes teorías pedagógicas y psicológicas del aprendizaje: el paradigma conductista, el humanista, el paradigma cognitivo y el constructivismo. Dado que todas ellas pretenden explicar cómo aprende el ser humano, su fundamentación nos ayudará a comprender la efectividad teórica del aprendizaje cooperativo.

a) ¿Qué diría un conductista sobre el modelo cooperativo?

A principios del siglo XX nace el conductismo de la mano de J. B. Watson y con él una de las teorías más influyentes en la psicología de la educación. Aún hoy, momento en que las bases conductistas explicativas del aprendizaje están ampliamente superadas, algunos de sus principios de aprendizaje se conservan como modelos explicativos de cómo aprende el ser humano y son útiles para explicar por qué el aprendizaje cooperativo funciona.

Autores conductistas como Pavlov, Thorndike (con sus leyes de aprendizaje), Watson o Skinner presentan modelos efectivos de condicionamiento, que son capaces de explicar cierto tipo de aprendizajes. Recordemos que el conductismo habla de la consecución del aprendizaje a través de dos procesos: condicionamiento clásico y el condicionamiento operante o instrumental.

A partir de esos modelos y partiendo de la hipótesis de que los aprendizajes sufren una condición de «reversibilidad», aparecen técnicas conductistas de modificación de conducta, útiles por ejemplo para el tratamiento de las fobias en el contexto clínico de la psicología. Surgen también modelos de enseñanza programada, (Skinner, Keller), que se aplican al contexto educativo y que suponen un avance en el modelo tradicional.

En ese sentido las implicaciones del conductismo en el ámbito educativo son notables. El desarrollo de la corriente conductista y la aplicación del aprendizaje por condicionamiento en el ámbito educativo supusieron la aparición de distintos métodos de enseñanza, en los que es relevante la utilización de recompensas y castigos con el fin de aumentar o modificar ciertos repertorios de conducta.

La aplicación de *programas de modificación de conducta* con fines didácticos hizo que docentes y alumnos se familiarizaran con métodos como el reforzamiento positivo de tipo social, el moldeamiento (utilizado principalmente en educación especial para enseñar de forma gradual ciertas conductas), los programas de economía de fichas (útiles dentro del aula para fomentar conductas deseables), los contratos de aprendizaje, etc.

Por otro lado, la aparición de programas de *enseñanza programada*, como el de Skinner, supuso una implosión de la metodología conductista dentro del aula. Skinner defendió cierta individualización del proceso de aprendizaje a partir de los principios del condicionamiento operante. Según su planteamiento el alumno podía progresar siguiendo su propio ritmo, a través de pequeños pasos –denominados «cuadros» o «marcos»– hasta la conducta u objetivo final. Según Skinner, para ello solo era necesario:

- Especificar los objetivos que se quieren alcanzar al final del programa.
- Dividir el propio objetivo en pequeños pasos.
- Graduar el material.
- Fomentar la participación activa del alumno.
- Aplicar una retroalimentación inmediata.
- Y que sea el propio alumno el que establezca el ritmo de su aprendizaje.

Keller en su *Sistema de instrucción personalizada* (SIP), también conocido como *Plan Keller*, dividió los contenidos en pequeñas unidades que el alumno aprendía de forma individual, siguiendo su propio ritmo. Cuando el alumno consideraba que dominaba una unidad, se presentaba al examen, recibiendo retroalimentación inmediata. Si el resultado era positivo, pasaba a la unidad siguiente; si no, debía repetir la unidad.

Las *implicaciones de la perspectiva conductista en el panorama educativo actual* en general y para la metodología cooperativa en particular han sido notables, especialmente en aspectos relacionados con la gestión de la motivación y el esfuerzo. El alumno trabaja de forma más constante y con un mayor esfuerzo, cuando sabe que la ejecución de la tarea le va a suponer una recompensa. Si consideramos que el aprendizaje cooperativo se diseña en función de la consecución de metas e incentivos de carácter grupal, este aspecto puede suponer una gran ventaja respecto a la metodología tradicional.

Por otro lado, en un aula con una estructura tradicional la oportunidad de éxito está limitada a un número reducido de alumnos, lo que genera competición entre ellos y generalmente frustración.

Si conseguimos que a través de la metodología cooperativa las experiencias de dichos alumnos sean más variadas, dicha riqueza de experiencias y la generalización de situaciones de ayuda y apoyo mutuo entre los miembros del equipo supondrá un reparto equitativo de las oportunidades de éxito, es decir, una mayor probabilidad de la obtención de recompensas.

Respecto a los alumnos brillantes y/o con altas capacidades, podremos conseguir una mayor y adecuada participación en las dinámicas de clase, ya que la obtención de una recompensa individual desde la perspectiva cooperativa no está reñida con la consecución de metas y recompensas grupales.

Este tipo de refuerzos, como desarrollaremos más abajo, pueden tener un componente afectivo y social, aspecto que beneficia la integración del alumno en su grupo de iguales.

b) ¿Evidencia el aprendizaje cooperativo la teoría de Bandura?

Desde hace tiempo se conoce que el aprendizaje por observación de modelos o *aprendizaje vicario de Bandura* es capaz de explicar una gran parte de la conducta humana. El ser humano aprende por observación directa de sus iguales gran parte de su repertorio de conducta básico.

Esto supone una ventaja clara: la aceleración del desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social.

A través del aprendizaje por observación se pueden aprender nuevas conductas, es decir, conductas que no estaban en el repertorio conductual del individuo, y sus consecuencias (*efecto de modelado*), se puede facilitar la ejecución de patrones conductuales aprendidos con anterioridad (*efecto de facilitación*) y también se pueden fortalecer o debilitar ciertas conductas ya adquiridas, en función de la relación de contingencias que establece al observar las consecuencias positivas o negativas de una conducta del modelo (*efectos inhibitorios o desinhibitorios*).

El aprendizaje vicario es capaz de explicar gran parte de la fundamentación teórica de la metodología cooperativa, ya que Bandura identificó cuatro procesos básicos implicados: la atención, la retención, la reproducción y la motivación (puede darse que el individuo haya aprendido de forma adecuada una destreza o comportamiento y sin embargo no tenga ningún motivo para demostrarlo).

El modelo de aprendizaje vicario revaloriza la importancia de la interacción social del aprendiz en el proceso de adquisición de conductas nuevas, por lo que supone una superación de las teorías conductistas y a partir de los años ochenta comienza a denominarse *Teoría cognitivo-social*, ya que combina los procesos mentales internos con la interacción del individuo con los demás.

Según la teoría de Bandura, dicho aprendizaje se produce de forma *más significativa* cuando modelo y aprendiz *tienen rasgos identificativos similares*, por lo que destaca la relevancia de la interacción con los iguales en los procesos de aprendizaje y supone una pista para diseñar el tipo de interacciones deseables entre iguales dentro del contexto escolar:

- Los niños no solo imitan a sus padres, educadores, modelos o ídolos. También son capaces, y además en mayor medida según Bandura, de imitar a sus iguales. Si aprendiz y modelo tienen rasgos similares, el potencial de aprendizaje es mayor, aumenta la probabilidad de aprendizaje.
- Los aprendices deciden a través de ciertos procesos cognitivos si han de reproducir o no aquellos comportamientos que han aprendido. Esto depende de las consecuencias que ha tenido en el modelo la reproducción de las conductas observadas.

La teoría de Bandura tiene múltiples *implicaciones en el ámbito educativo*:

- La necesidad de ofrecer a los alumnos *modelos deseables*. El maestro se convierte en un transmisor de conocimientos, no solo con sus palabras, sino también con sus acciones.
- La utilidad del uso de modelos conductuales acompañados de *modelos verbales*, de forma que los modelos ejecutan la tarea al tiempo que verbalizan lo que están realizando. Esto permite al estudiante observar la ejecución y seguir el hilo del pensamiento que permite guiar la conducta.
- Los modelos presentados al alumno en el aula no solo le sirven para adquirir conocimientos y conductas, sino que, además, los estudiantes construyen *expectativas*, basadas en información predictiva de reglas sociales sutiles. Por ejemplo, si un profesor exige a los alumnos que sean respetuosos, pero se muestra irrespetuoso con ellos, es probable que el mensaje no tenga efecto entre los miembros del grupo clase.

Además y respecto al modelo cooperativo de enseñanza-aprendizaje se destaca:

- La *importancia del grupo de iguales* como modelo de conducta que pueden ser interiorizado por los alumnos. Desde esta perspectiva la interacción entre alumnos y el trabajo en equipo se convierten en un poderoso instrumento de aprendizaje.
- La importancia del *feedback* dentro de los procesos de modelado, reforzando las conductas deseables y corrigiendo las indeseables a través de un control de las contingencias.

c) El legado humanista sobre el respeto a la diversidad

En la segunda mitad del siglo XX la psicología humanista irrumpe en el panorama educativo, dando lugar a diferentes teorías que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza. Autores como Maslow, Allport, May y principalmente la teoría de humanista (o humanística) de Rogers aportan al aprendizaje elementos fundamentales, que supondrán también parte de los fundamentos del aprendizaje cooperativo:

- Para la teoría humanista el *respeto y la valoración de la diversidad* presente en los alumnos es uno de los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje se considera un proceso de elaboración personal, en el que se destaca la importancia de la diversidad como rasgo distintivo del ser humano. Se concibe la educación como un proceso de desarrollo integral del individuo, que afecta a todas las dimensiones personales, incluidas las dimensiones socio-afectivas.
- La calidad del aprendizaje del alumno no solo depende de aspectos cognitivos. Se destaca la *influencia de los factores afectivos* en el proceso de aprendizaje, tales como la motivación, la autoestima y el autoconcepto.
- El *clima de aula*, en ese sentido, se convierte en un condicionante del aprendizaje. El éxito del aprendizaje depende de la visión de los alumnos sobre la clase. Si la ven como un lugar donde se ponen de manifiesto sus debilidades y su identidad, se ve amenazada, su rendimiento se ve mermado. Por el contrario, si ven la clase como un lugar para el desarrollo y el crecimiento, en el que se reconoce el carácter único de cada cual y se valoran las contribuciones individuales, sus probabilidades de éxito escolar aumentan.

El *modelo cooperativo* recoge de la psicología humanística algunos aspectos relacionados con la diversidad y los factores determinantes del aprendizaje que lo avalan desde el punto de vista teórico, ya que el aprendizaje cooperativo concibe la *diversidad como el motor del aprendizaje*, puesto que dicha diversidad permite las controversias basadas en el conflicto socio-cognitivo y las situaciones de andamiaje.

Permite además situar los procesos de construcción personal de conocimiento dentro de un marco de interacción social, en el que el alumno puede:

- Contrastar sus interpretaciones con las de los demás y hacer las modificaciones necesarias.
- Descubrir sus puntos fuertes y débiles.
- Modificar sus actitudes y estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros.
- Respetar y valorar las diferencias, a la luz de la existencia de tantas alternativas como miembros del grupo.

Del mismo modo, la metodología cooperativa atiende la dimensión socio-afectiva del alumno, dándole especial importancia al *desarrollo de habilidades sociales*, rutinas de cooperación entre iguales y estrategias de solución constructiva del conflicto. Influye positivamente en cada una de las variables de las que depende la motivación, como la probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal, ya que consigue que los alumnos puedan atribuir su éxito a causas controlables, como su planificación, su capacidad y esfuerzo, o el trabajo de equipo.

Este aspecto es especialmente importante en los alumnos de baja capacidad, pero también en el caso de los alumnos con altas capacidades, ya que sus experiencias cooperativas les ayudan a darle valor e importancia al esfuerzo y no tanto a los resultados.

El modelo humanista explica también por qué a través del aprendizaje cooperativo se establece un mayor compromiso con el aprendizaje, ya que aparecen en el aula normas proacadémicas que facilitan el desarrollo de actitudes más positivas de los alumnos hacia el trabajo escolar. Los alumnos muestran mayor interés y compromiso con la tarea.

Al gestionarse de forma más equitativa las oportunidades de éxito entre el alumno, el grupo clase adquiere un mayor compromiso con el aprendizaje personal y grupal, convirtiendo el aula en un espacio de trabajo más equilibrado y diferenciado.

Se trata de un ambiente predecible y favorable al aprendizaje, donde el clima de convivencia es mucho más positivo, ya que los lazos afectivos entre los alumnos son más estrechos. Ya no hay competición entre iguales, todos tienen las mismas oportunidades de alcanzar objetivos diferenciados y esto hace que las relaciones sociales entre ellos sean más fructíferas y estrechas: colaboran para ganar.

d) Jean Piaget y la Escuela de Ginebra

La teoría genética de Piaget y su posterior desarrollo a través de la Escuela de psicología social de Ginebra es una de las grandes fundamentaciones teóricas de la pedagogía actual, por lo que la fundamentación de la metodología cooperativa no debiera entrar en notable contradicción con ella.

Cuando Piaget refleja la importancia de la *interacción social* para el desarrollo de las estructuras superiores, tales como el razonamiento y la creatividad, explica dicho desarrollo intelectual como el resultado de un proceso adaptativo: el proceso de reorganizar las estructuras cognitivas para reencontrar el equilibrio que se ha producido en su interacción con el ambiente. Dicho esfuerzo se especifica en los procesos de *asimilación* de la experiencia y *acomodación* de las estructuras de acuerdo con el conocimiento previo.

Para Piaget, en este sentido, el desarrollo del razonamiento tiene que ver con el reajuste necesario ante los *conflictos cognitivos* que producen las experiencias físicas y sociales nuevas. Esto se considera aprendizaje.

El enriquecimiento de los esquemas cognitivos del sujeto mediante la sucesión de situaciones de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio de las estructuras cognitivas supone el progreso intelectual del niño y da lugar a un equilibrio superior.

La teoría de Piaget tiene un corte claramente *constructivista*, ya que para él el punto de partida del conocimiento es la acción. Como afirma Carretero¹²², la idea central de la teoría

¹²² M. CARRETERO (comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1998.

piagetiana es que el resultado del aprendizaje es producto de la interacción entre la realidad y el sujeto, es decir, el sujeto construye su propio aprendizaje a partir de la interacción con la realidad.

Pero ¿habla Piaget de la interacción entre iguales? No exactamente. Piaget habla de interacción, sin referirse específicamente a este tipo de situación, aspecto que sí analizan posteriormente autores de la denominada Escuela de psicología social de Ginebra. Este grupo de autores reelabora la teoría del desarrollo cognitivo que plantea el suizo, enfatizando la importancia que en dicha interacción con el medio ambiente supone la presencia del otro. El núcleo principal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción social. Es decir, el conocimiento no se construye, se co-construye cuando interactúan dos individuos o más.

La metodología cooperativa sigue esta línea piagetiana de construcción social del aprendizaje, proponiendo estructuras de colaboración entre iguales, fomentando una producción colectiva que supone un rendimiento superior que el rendimiento individual y denominado «sinergia».

Según la Escuela de Ginebra los alumnos que participan en este tipo de construcciones sociales de aprendizaje, son capaces posteriormente, a través de un proceso de *autorregulación*, de efectuar solas dichas construcciones.

También, y según las investigaciones de esta escuela de psicología social, los niños son capaces de generalizar las operaciones cognitivas entrenadas en interacción y transferirlas a otro tipo de situaciones y aprendizajes, lo que supone un progreso intelectual avanzado.

Dicho progreso intelectual parte del conflicto socio-cognitivo que se produce en la interacción y confrontación con otros alumnos, que no necesariamente han de estar en un nivel cognitivo más avanzado.

Todas estas conclusiones de autores como Gabriel Mugny, William Doise y Anne-Nelly Perret-Clermont justifican que el trabajo en grupo constituya el núcleo del aprendizaje escolar en las estructuras cooperativas.

La *cooperación entre iguales*, como veremos más adelante, permite la confrontación de diferentes puntos de vista, hace posible la descentración y reestructuración y da lugar a un conflicto socio-cognitivo, que promueve el progreso intelectual.

Además, las dinámicas de trabajo en agrupaciones heterogéneas generan múltiples oportunidades de aparición de conflictos socio-cognitivos, que obligan a los alumnos a desarrollar estrategias y habilidades sociales y comunicativas apropiadas para solucionarlos. Esto hace que, de forma simultánea al progreso intelectual, se produzca un progreso de tipo social y, por lo tanto, un desarrollo más equilibrado de las estructuras superiores de los alumnos. En palabras de Ovejero¹²³:

«Debemos dirigirnos hacia una concepción más integrada del ser humano, donde la distinción entre funcionamiento intelectual (tal y como se ha venido describiendo hasta ahora) y funcionamiento social (que se contrapone al concepto tradicional de funcionamiento intelectual) no tenga sentido, como hace por ejemplo y de una forma primordial y privilegiada, el aprendizaje cooperativo».

¹²³ A. OVEJERO, *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona, P.P.U. 1990.

e) Las teorías de Vygotski, Bruner y Ausubel como grandes fundamentaciones del aprendizaje cooperativo

Se podría decir, en palabras de Ángel Riviére¹²⁴, que Lev Vygotski «cruzó como una furia veloz la psicología científica del siglo XX». En un breve periodo de diez años, desde 1914 a 1924, analizó y profundizó en las diferentes teorías psicológicas, escribió cerca de doscientos trabajos científicos y estableció la fundamentación de la actual psicología del aprendizaje y del desarrollo de los procesos superiores.

Su teoría defiende que, a diferencia de otros seres, el humano aprende y se desarrolla en función de procesos históricos, culturales y sociales. Así, el desarrollo psicológico y la construcción del aprendizaje humano son el resultado de la interacción del individuo con su contexto. El aprendizaje es un proceso de interacción social e individual, ya que las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven.

Según este autor la función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal o social y posteriormente el individuo la reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico mediante un proceso de interiorización, en el que el lenguaje cumple importantes funciones como vehículo social y herramienta de pensamiento.

El matiz es que las diferencias individuales y los conocimientos distintos se deben al hecho de tener experiencias sociales también diversas. Esto da lugar al desarrollo de procesos mentales distintos.

El individuo aprende a partir de la interacción con los demás, en la cual procesa información nueva y la procesa para incorporarla en su estructura cognitiva. En este proceso social el aprendizaje es el motor del desarrollo y no al revés.

Vygotski utiliza el concepto de *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) para referirse al nivel de desarrollo o *margen* cognitivo en el cual el alumno es capaz de aprender. Esta ZDP constituye la zona o nivel de desarrollo efectivo y condiciona sus posibilidades de adquirir un aprendizaje significativo.

Para Vygotski la acción educativa debe producirse en dicho margen o ZDP, que se sitúa entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí mismo (nivel de desarrollo) y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de un adulto o iguales más capacitados que él (nivel de desarrollo potencial).

Este nivel de desarrollo efectivo condiciona los aprendizajes que la enseñanza promueve, pero la enseñanza a su vez puede modificar el nivel de desarrollo efectivo mediante aprendizajes específicos, creando una nueva ZDP más elevada. De este modo la ZDP se configura como un espacio dinámico, en constante cambio.

Aunque el concepto de ZDP se encuentra muy ligado a los conceptos de *andamiaje* de Bruner o de *autorregulación* de Kozulin, supone un paso más en la delimitación de la importancia que tiene en el aprendizaje la interacción social y, sobre todo, el trabajo en equipo.

La teoría de Vygotski, de hecho, confluye con otras teorías de similar trascendencia y que conducen de forma progresiva a un modelo constructivista, basado en la interacción social entre iguales.

¹²⁴ A. RIVIÉRE, *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Visor libros: Infancia y Aprendizaje, 1984.

Jerome Bruner, considerado por muchos como el padre de la psicología cognitiva, coincide con Vigotski en su *teoría de la categorización* en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Y añade a la actividad guiada o mediada en Vigotski que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa es tener la experiencia personal de descubrirla.

Este autor habla de tres modos básicos de representación de los modelos mentales y la realidad: representación enactiva, icónica y simbólica. Estas tienen carácter evolutivo y son reflejo del desarrollo cognitivo del individuo, aunque a diferencia de los estadios de Piaget, la aparición de un modo de representación superior no supone la desaparición de los otros, que se pueden seguir utilizando.

Los planteamientos de Bruner suponen en el ámbito educativo implicaciones tales como el aprendizaje por descubrimiento, el diálogo activo, el planteamiento de un currículo espiral y la importancia de la interacción cooperativa.

De forma prácticamente paralela a los planteamientos de Bruner, David P. Ausubel plantea su *teoría del aprendizaje significativo* que, aunque surge en pleno desarrollo del paradigma cognitivo, puede ya considerarse como un intento de superación del mismo.

Ausubel cuestiona la concepción del alumno como receptor pasivo del conocimiento que le transmite el profesor, para apostar por un alumno activo, que construye su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos. Por ello, la teoría del aprendizaje significativo es constructivista: concibe al niño como un constructor del conocimiento.

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Por consiguiente, el aprendizaje es significativo solo si el alumno establece relaciones con sentido entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido, para lo cual debe procesar cognitivamente la nueva información y movilizar y actualizar sus conocimientos previos para tratar de entender la relación que guardan con el nuevo contenido.

Tanto la teoría sociocultural de Vygotski como las teorías de Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje suponen una de las fundamentaciones más significativas del aprendizaje cooperativo desde el punto de vista teórico, ya que explican por qué el aprendizaje cooperativo es capaz de rentabilizar el potencial de aprendizaje de los alumnos de un grupo a través del establecimiento de canales multidireccionales de interacción social.

Dado que la metodología cooperativa fomenta la elaboración conjunta de las actividades del aprendizaje, los alumnos se encuentran inmersos en sistemas de interacción social eficaces, en los que se promueve la aparición de situaciones de andamiaje entre alumnos de ZDP cercanas. Unos y otros alumnos intervienen y modifican de forma adecuada la ZDP de los otros, optimizando las oportunidades de aprender.

Esto es especialmente beneficioso en aquellos alumnos con altas capacidades, que actúan como andamiaje de sus compañeros al mismo tiempo que consolidan sus propios aprendizajes.

Se da también un mayor dominio del lenguaje, como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. A través del lenguaje los alumnos contrastan y modifican los esquemas de conocimiento propios y del grupo y poco a poco van construyendo teorías más elaboradas.

En este sentido, los alumnos con altas capacidades desarrollan un mejor uso de sus estrategias metacognitivas (planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas..., muchas de las cuales antes eran monopolio del profesor) y pueden así profundizar en los procesos que les han llevado a la adquisición de conocimientos adecuados. Controlan su impulsividad y consolidan lo aprendido dentro de un entorno no agresivo y favorablemente pro-académico.

Tanto en el caso de los alumnos con altas capacidades como en el resto de la diversidad de alumnos que conforman el grupo, entendemos que la teoría de Vygotski es capaz de explicar cómo el aprendizaje cooperativo promueve los aprendizajes significativos, permitiendo la modificación de los contenidos, adecuándolos al nivel, (alto o bajo) de comprensión de los alumnos y fomentando el procesamiento cognitivo de los procesos a través del diálogo, la discusión y las explicaciones entre iguales.

Esta interacción da lugar a una rica confrontación de puntos de vista, que contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través del conflicto socio-cognitivo entre iguales o cercanas ZDP.

También hace que alumnos poco participativos en otro tipo de dinámicas escolares, como es el caso de nuestros alumnos con altas capacidades, tengan un papel más activo en el aula y puedan asimilar al mismo tiempo estrategias adecuadas de aprendizaje que previenen su fracaso escolar.

f. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Como ya citábamos en el capítulo anterior, el cambio en la conceptualización del constructo «inteligencia» ha supuesto un replanteamiento de qué estilos y métodos docentes son más adecuados para el desarrollo de una inteligencia «multicanal».

Ya desde inicios del siglo XX diferentes teorías apuntaban hacia una *inteligencia factorial*. Spearman en 1927, basándose en la teoría factorial, formuló la existencia de dos factores: aptitud General (G) y factores específicos (s). Thurstone propuso en 1938 una teoría multifactorial, que postulaba la existencia de factores de grupo, independientes entre sí. Guilford en 1967 propuso un modelo de estructura del intelecto, en el que las habilidades intelectuales se clasificaban en operaciones, contenidos y productos. Cattell en 1971 propuso diferenciar el factor G en dos factores generales de segundo orden: la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc)...

La aparición de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner supuso un giro más a dicha factorización intelectual, en la que ya no se plantea una inteligencia dividida en varios aspectos sino más bien diferentes inteligencias interdependientes entre sí.

La *Teoría de las inteligencias múltiples* sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes con localizaciones específicas en el cerebro y sistemas simbólicos-representativos propios: verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Cada persona combina dentro de sí todas estas inteligencias, desarrollándolas y usándolas en diferentes grados. El desarrollo de estas inteligencias, amén de la dotación genética de cada uno, depende de la interacción del sujeto con el entorno cultural y social.

Las *repercusiones de esta teoría en el estilo docente* son notables. Cada sujeto, en función del desarrollo de sus distintas capacidades, aprende, procesa y ejecuta de diferente manera, por lo que es función de los docentes descubrir, potenciar y estimular en la medida de lo posible las diferentes inteligencias que se combinan en cada alumno.

En contraposición a los programas educativos tradicionales, más centrados en la inteligencia lingüística y en la lógico-matemática, *la propuesta metodológica cooperativa* intenta llegar a todos aquellos alumnos que pueden no destacar en estas dos inteligencias más académicas pero que disponen de la predisposición y destreza natural de tener éxito en el desarrollo de otras inteligencias.

Con la presentación de tareas múltiples en múltiples modalidades de trabajo, el aprendizaje cooperativo aumenta la probabilidad de éxito de todos los estudiantes. Esta metodología contribuye a un desarrollo específico de las «otras inteligencias», ya que se aumentan en el aula la variedad y riqueza de las experiencias educativas, estimulándose así en mayor medida el desarrollo de las distintas inteligencias.

El aprendizaje cooperativo permite, además, la diferenciación curricular, favoreciendo la adaptación de objetivos y contenidos a las peculiaridades de cada alumno. Los contenidos de la acción educativa llegan a un mayor número de alumnos, ya que la información puede ser procesada y comprendida de forma distinta por alumnos con inteligencias distintas.

Se desarrolla de forma específica en todos los alumnos la inteligencia interpersonal, ya que se les entrena en habilidades de relación, interacción y comunicación con sus iguales (desarrollo de la escucha activa y la empatía, resolución de conflictos, habilidades sociales...). Se produce además un mayor desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Por todas estas razones creemos que, desde el planteamiento de las inteligencias múltiples, el docente puede optar por una metodología cooperativa que satisfará las necesidades de muchos más alumnos y que le permitirá realizar más fácilmente una diferenciación a nivel curricular con aquellos con necesidades específicas, entre los que se encuentran los alumnos con altas capacidades.

4. «Fundadores» de la metodología cooperativa

Hasta aquí hemos desarrollado algunas de las teorías clásicas que explican de forma diversa la oportunidad y efectividad del uso de las técnicas cooperativas dentro del aula. Como hemos visto, el aprendizaje cooperativo es una de las más importantes herramientas de la escuela inclusiva para atender a la diversidad dentro del aula.

Esta línea de investigación sobre estructuras y métodos de trabajo entre iguales proviene de años atrás pero eclosiona en EEUU en los años ochenta y noventa como resultado de la integración de la teoría y aplicación de la psicología social.

A partir de la teoría socio-cultural de Vygotski y recuperado el carácter social de los aprendizaje, autores como Aronson y colaboradores¹²⁵, Slavin¹²⁶ y los hermanos Johnson¹²⁷

¹²⁵ E. ARONSON Y COLABORADORES, *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the classroom*. Nueva York, Longman, 1997.

¹²⁶ R. SLAVIN, o. c.

¹²⁷ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON, o. c.

desarrollan técnicas educativas o «métodos de conducción» del aula en consonancia con la tendencia educativa contemporánea de «aprender a vivir juntos».

Analicemos la *teoría de la interdependencia positiva* de los hermanos Johnson como precursor significativo de todo el desarrollo de estrategias y métodos de interacción entre iguales.

David y Roger Johnson formulan su teoría de la interdependencia social alrededor de 1970. A partir del análisis de las posibles interacciones entre individuos de «una tribu» analizan las diferentes modalidades de relación entre los alumnos de un grupo y las consecuencias de las mismas.

El postulado principal es que dichas estructuras de relación o interdependencia social de un grupo determinan el aprendizaje de sus miembros. Es decir, dependiendo del tipo de relación que el docente establezca entre estudiantes, así será el tipo de interacción entre ellos. Estas interacciones determinan la oportunidad de éxito de cada miembro y por lo tanto influyen en el esfuerzo y resultados para aprender.

Los Johnson identifican tres posibles tipos de interdependencia dentro del aula:

- Ausencia de interdependencia (dinámica individualista). No existe interacción entre los alumnos, ni interrelación entre los logros. Cada uno trabaja de forma independiente y obtiene resultados independientes. No existe intercambio con los otros.

En un aula con una dinámica individualista no hay correlación entre las metas de los alumnos. El hecho de que uno de ellos alcance sus metas, no influye en que otros consigan las suyas. Cada estudiante busca su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás.

- Interdependencia negativa (competencia). La interacción entre los alumnos es de oposición, ya que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás no los alcanzan. Esta interdependencia negativa hace que los alumnos se desalienten entre ellos y obstaculicen los esfuerzos de los demás para alcanzar el suyo propio.

En un aula con una dinámica competitiva existe una correlación negativa entre las metas de los alumnos: uno alcanza su objetivo si, y solo si, los otros no alcanzan el suyo. En consecuencia, los estudiantes compiten por alcanzar sus objetivos.

- Interdependencia positiva (cooperación). La interacción entre los alumnos es promovedora del esfuerzo, ya que los objetivos se pueden alcanzar si, y solo si, los demás alumnos también los alcanzan. Los alumnos animan y facilitan el esfuerzo de sus compañeros.

En un aula con una dinámica cooperativa *existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos*. En consecuencia, los estudiantes cooperan entre sí, de cara a conseguir sus objetivos.

En numerosos estudios experimentales sobre la eficacia de la implantación de dinámicas cooperativas en el aula se puede observar cómo este tipo de interacciones se muestran mucho más eficaces a la hora de maximizar el rendimiento escolar de todos los alumnos y promover un clima de clase basado en las relaciones cordiales y el tratamiento constructivo de los conflictos.

Esto se debe a que la interacción promovedora del esfuerzo hace que se aumenten los esfuerzos de los alumnos hacia la consecución del logro. Por el contrario, la interacción basada

en la oposición o la ausencia de interacción, llevan a una disminución de los esfuerzos hacia el logro, a relaciones interpersonales negativas y desajustes emocionales o psicológicos.

El establecimiento de una interdependencia positiva dentro del aula supone para el grupo:

- Un aumento de los esfuerzos hacia el logro.
- Una mejora de las relaciones interpersonales.
- Un mayor desarrollo de la responsabilidad individual y grupal.
- Una interacción interpersonal promotora del aprendizaje de todos los alumnos.
- La democratización de las oportunidades de éxito escolar.
- El desarrollo de las destrezas sociales de los alumnos.
- Una mejora del clima de convivencia dentro del aula.

En el caso de los alumnos con altas capacidades la interacción promovedora asegura la calidad de sus relaciones afectivas y sociales con los iguales, ya que este tipo de alumno no se percibe por el grupo sino como una ayuda y un apoyo a la consecución de las metas. Se favorece su participación en la dinámica de clase, previniendo la aparición de conductas inhibitorias en el alumno, además de ayudándole a cuantificar el valor del esfuerzo y el trabajo en grupo. Se mejora, por lo tanto, su sentimiento de pertenencia.

Con la metodología cooperativa es más sencillo conseguir que los estudiantes trabajen para alcanzar un objetivo común: maximizar el aprendizaje de todos y entender, por lo tanto, la diversidad y las diferencias individuales entre los compañeros.

Se alcanza así la máxima de la escuela inclusiva: poder educar a todos, independientemente de sus cualidades y necesidades, en el mismo contexto educativo y de una forma globalizada, que permita dentro del aula la diferenciación curricular.

Tras la aparición de la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson han sido muchas las propuestas concretas que han surgido de diferentes grupos de trabajo, para establecer dinámicas cooperativas en el aula, entre las que destacamos:

- El modelo de Aronson (técnica del rompecabezas-*Jigsaw*).
- El modelo de de Vries: TGT (*Teams-Games-Tournaments*).
- El modelo STAD de Slavin (*Students Teams Achievements Divisions*).
- El modelo de los hermanos Johnson: LT (*Learning Together*).
- El modelo de Kagan (*Structural Approach*).
- El modelo de Sharan GI (*Grup Investigation*).
- El modelo de Slavin: STL (*Student Team Learning*)

En la actualidad el uso de la metodología cooperativa se ha extendido por las escuelas de prácticamente todo el mundo. Existen numerosos estudios que avalan su eficacia, que hoy en día está lejos de ser discutida.

Dado que las principales ventajas radican en un mayor desarrollo cognitivo y de las habilidades sociales, entendemos que el aprendizaje cooperativo puede satisfacer las necesidades de diferenciación curricular que presentan los alumnos con altas capacidades, al tiempo que puede mejorar también la atención a las necesidades específicas de otros alumnos.

De cómo poner en marcha una cultura de cooperación en un centro ordinario es de lo que hablaremos en las siguientes páginas.

5. Nuestra propuesta de implantación de estructura de aprendizaje cooperativo

A estas alturas del capítulo puede que el lector, convencido por la eficacia y ventajas de la implantación de la metodología cooperativa dentro del aula, se plantee cuál es la manera más adecuada para transformar un aula de carácter tradicional en un aula con dinámica de interdependencia positiva entre alumnos, en la que desarrollen estrategias de cooperación entre ellos para mejorar su rendimiento académico y sus habilidades sociales.

Pese a que parezca complejo, el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo en un centro es bastante sencillo, si se considera *la implantación progresiva* de las estructuras adecuadas y se respeta el *ritmo de asimilación* del nuevo modelo por el equipo docente.

La implantación de estructuras de cooperación debe realizarse en el seno de una reflexión del equipo sobre la cultura del centro, sus planteamientos y objetivos, y principalmente sobre las señas de identidad que hacen de ese centro escolar un lugar único.

La modificación de dichas estructuras supone un proceso a medio y largo plazo, en el que es importante que haya acuerdo entre el equipo docente y que los avances, por pequeños que sean, vayan dirigidos a realizar modificaciones en todos los niveles y grupos de trabajo de forma simultánea.

La implicación y participación de todos los profesores en este proceso es de suma importancia, ya que le dará sentido al cambio. Si conseguimos la implicación del equipo docente, estaremos cambiando la cultura del centro para procurar un modelo de enseñanza más inclusivo.

En ese sentido, la cooperación y colaboración de todos es importante, aunque repetimos que la implantación es mucho más sencilla de lo que puede parecer.

Nuestra experiencia respecto a la implantación de la metodología cooperativa en el centro nos hace pensar que dicho proceso de implantación podría sustentarse sobre *cuatro ámbitos de intervención* íntimamente relacionados: la cultura de cooperación, («querer»), la red de aprendizaje, («poder»), la unidad didáctica cooperativa y la red de enseñanza. Pasamos a describir brevemente estos cuatro ámbitos en los que la cultura del centro ha de sufrir modificaciones.

• *Primer ámbito: la cultura de la cooperación*

Consiste en redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para otorgar a la interacción cooperativa entre iguales un papel central.

En este primer momento el objetivo es generalizar el uso de estrategias cooperativas dentro de las aulas, concienciando a toda la comunidad educativa de su utilidad y ventajas.

Esto quiere decir que es importante que el equipo docente *quiera* poner en práctica esta metodología, al mismo tiempo que los alumnos *quieran* trabajar juntos para obtener mejores beneficios. Y que esta metodología suponga el eje central del planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si este proceso se lleva a cabo de forma adecuada, tenemos el componente primordial para llevar a cabo esta profunda transformación del centro: *querer*.

El proceso no termina con la puesta en práctica de las redes de enseñanza y aprendizaje, sino que de forma progresiva retroalimenta esa necesidad y voluntad de querer trabajar de forma colaborativa.

- **Segundo ámbito: la red de aprendizaje**

Consiste en la implantación de la estructura cooperativa dentro del aula. Una vez que la comunidad educativa entiende que la forma más adecuada de enfocar el proceso es la cooperación entre iguales, es el momento en el que los alumnos comiencen a trabajar juntos y a compartir su aprendizaje de forma progresiva.

Pero, para poder continuar con el proceso, no basta con que la comunidad educativa quiera establecer la cooperación como eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. También tienen que *saber*.

En ese sentido, este segundo ámbito supone la implantación muy secuenciada de los distintos elementos que fundamentan y hacen efectiva la cooperación entre iguales. Los *ocho elementos básicos* que aseguran una adecuada estructura cooperativa entre iguales y que profesores y alumnos deben manejar, se desarrollarán más a fondo en el siguiente capítulo.

De forma progresiva los alumnos han de aprender a trabajar juntos. Y para ello se establecen relaciones de cooperación entre ellos, que les ayudan a ir adquiriendo las destrezas necesarias para alcanzar el segundo objetivo: *poder*.

- **Tercer ámbito: la unidad didáctica cooperativa**

Consiste en poner en práctica la metodología cooperativa en el terreno académico, a nivel curricular.

El modo en que los alumnos asimilan y se ejercitan en los elementos básicos de las dinámicas cooperativas, ha de ser necesariamente curricular, por lo que este ámbito no puede separarse del anterior más que a modo teórico y descriptivo.

La red de aprendizaje ha de servir al alumno para mejorar la calidad de su aprendizaje de contenidos académicos, es decir, la metodología cooperativa ha de incorporarse al tratamiento de las unidades didácticas.

Los alumnos que trabajan de modo cooperativo sus habituales contenidos académicos, han de experimentar así las ventajas de la utilización de la metodología cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Cuarto ámbito: la red de enseñanza**

Establecimiento de dinámicas cooperativas de trabajo en el equipo docente. Como decíamos al principio, si pretendemos que la implantación de la metodología cooperativa en las aulas suponga un cambio estructural claro dentro de un centro educativo, puede resultar muy interesante crear una red de colaboración-cooperación entre iguales adultos, es decir, entre profesores.

Este aspecto no es imprescindible, pero podría facilitar la labor docente de forma notable, optimizando los recursos humanos del centro y estableciendo una «cultura de claustro» más cooperativa, en la que un grupo de profesores trabajan juntos para conseguir un objetivo común, de forma similar a lo que sucede dentro del aula entre los alumnos.

El proceso de implantación y la intervención en estos cuatro ámbitos no supone compartimientos estancos ni, como hemos citado más arriba, se produce de forma concatenada. La intervención es simultánea, dando especial importancia a la sensibilización que, además de estar presente al comienzo de la implantación, debe suponer un referente constante durante todo el proceso.

A continuación hablaremos de este momento de sensibilización y «redefinición» del proceso de enseñanza-aprendizaje, para darle un papel primordial al aprendizaje cooperativo, deteniéndonos en algunas ideas, consejos y sugerencias que pueden ser útiles durante dicha sensibilización.

6. Campaña de sensibilización

La campaña de sensibilización es uno de los aspectos más importantes durante el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo en el centro. Aunque en algunas ocasiones se suele desatender, esto es un grave error, ya que, si pretendemos implicar a todos los sectores de la comunidad escolar en el profundo y beneficioso cambio que supone la cultura de cooperación, es imprescindible que se tomen medidas específicas para informar y sensibilizar a todos los implicados. Este aspecto es beneficioso también para que sientan el proyecto como propio y el proceso de cambio alcance niveles de profundización aceptables en todos los niveles.

Las actuaciones de sensibilización han de lograr la implicación del equipo directivo del centro, de los equipos docentes, de los padres y de los propios alumnos.

A continuación proponemos una secuencia de actuaciones dirigidas a cada sector educativo, que pueden ser de utilidad para, una vez personalizada la campaña en función de las características de cada centro, conseguir implicar a toda la comunidad educativa.

a) *Ámbito 1: los equipos directivos*

El equipo directivo debe ver la necesidad del cambio así como las ventajas de implantar las estructuras de cooperación. Conseguir la implicación del equipo directivo repercutirá en el grado de implicación del equipo docente en el proyecto.

Es importante partir siempre de las necesidades del centro, para lo cual se puede hacer un pequeño estudio o valoración sobre los resultados académicos, el clima de convivencia, el grado de satisfacción de los padres y las necesidades de cambio que experimenta el centro.

Por ello pensamos que la clave está en ofrecer argumentos a los directivos y jefes de estudios, que les hagan ver que la implantación de una cultura de cooperación es posible y que dichas estructuras rentabilizarán los recursos del centro.

Dado que estamos en un momento de cambio pedagógico, en el que legislativamente hablando es necesario programar por competencias, se puede hacer referencia a cómo a través la metodología cooperativa se prepara al alumno para alcanzar las competencias generales que programa la Ley de Educación.

Por otro lado, la puesta en marcha de una estructura cooperativa en la línea de las últimas investigaciones y proyectos educativos en Europa y EEUU en los últimos años convierte al centro en una institución innovadora.

Los mensajes que han de percibir los equipos directivos y jefaturas de estudios durante la sensibilización han de destacar dos aspectos: el proyecto es *sencillo de implantar* y supone una mejora, es decir, *es eficaz*.

Algunas de las *ideas clave* que se pueden utilizar para conseguir la implicación de los directivos, son las siguientes:

- La estructura de cooperación es necesaria. Mejora la calidad de la enseñanza y facilita la gestión del centro.
- Las estructuras de cooperación mejorarán la atención a la diversidad en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales (en general y en el caso de los alumnos con altas capacidades en particular) con los siguientes beneficios:
 - Facilitación de la labor docente, ya que se dota al profesor de herramientas para atender la diversidad dentro del aula. Lo que conlleva
 - Optimización de recursos dentro y fuera del aula, y por lo tanto,
 - Mejora de la experiencia escolar de todos los alumnos.
 - Mejora de los resultados: en el rendimiento académico del alumno, en su desarrollo personal...
 - Mejora del clima de convivencia del centro, ya que los alumnos se entrenan en el desarrollo de habilidades sociales y de relación con sus iguales.
 - Aumento del grado de satisfacción de los padres, tanto de alumnos con necesidades educativas específicas, como del resto y, por lo tanto, mayor implicación en el proceso.

Acciones a desarrollar: El planteamiento es que el grupo de profesores o sector que propone el proyecto de implantación realice una presentación al equipo directivo de su propuesta, en la que se enfatizan las ventajas de la implantación, tanto para el profesor como para los alumnos y sus padres.

Dado que en un centro educativo el número de alumnos con altas capacidades puede ser limitado, la propuesta ha de centrarse en la atención de dichos alumnos dentro de una perspectiva inclusiva de todos los alumnos con necesidades educativas específicas.

En dicha presentación se han de negociar con el equipo directivo las fechas y etapas o momentos de la implantación, con un planteamiento realista y adaptado a las peculiaridades y necesidades del centro.

b) Ámbito 2: Sensibilización del equipo docente

Una vez asumido el proceso por el equipo directivo, es interesante buscar la unificación de criterios por parte del personal docente, por lo que proponemos que se lleven a cabo dos tipos de actuaciones: campaña de información y sensibilización del equipo docente y formación básica del personal docente en técnicas de aprendizaje cooperativo

Respecto a la *campaña informativa* es aconsejable partir, de nuevo, de las necesidades del centro, revisando el número de alumnos con necesidades educativas específicas, los recursos para su atención dentro del aula, las dificultades que encuentran los docentes y también las propuestas.

Si se les presenta estructura de cooperación como un aspecto que modifica y mejora la cultura propia del centro y que puede convertirse en una de sus señas de identidad, la propuesta puede resultar atractiva.

Del mismo modo que en la campaña de sensibilización del equipo directivo, la campaña ha de comenzar partiendo de las necesidades del centro.

Respecto a las ventajas de implantar estructuras de cooperación, los mensajes deben ser claros y sencillos centrándose en aspectos como:

- Atención a la diversidad: facilita la atención a los alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria.
- Favorece a todos los alumnos en general.
- Facilita la labor del profesor.
- Aumenta el grado de satisfacción de los padres con el centro.

Y por supuesto, resulta muy interesante acentuar el hecho de que las ventajas obtenidas con la iniciativa se pueden generalizar y, por lo tanto, derivar en una mejora de la experiencia escolar para todos los estudiantes

Es muy importante que todos los profesores conozcan los cambios y ventajas que puede suponer la implantación de la metodología cooperativa.

Algunas estrategias son las siguientes:

- Reuniones del equipo docente con el equipo directivo.
- Formación básica del equipo docente en aprendizaje cooperativo.
- Elaboración de documentación de difusión de la metodología.

Una vez que se han formado los profesores, se puede crear un pequeño grupo de estudio entre ellos, que vaya tomando decisiones de cómo implantar la metodología de forma progresiva. También se puede crear un banco bibliográfico de documentación y desarrollar algunas estrategias de formación interna.

Acciones a desarrollar:

- Sensibilización y análisis del contexto:
 - Realizar un diagnóstico real de la situación concreta del centro respecto a la diversidad y sus necesidades (en general y respecto a los alumnos con altas capacidades).
 - Plantear propuestas de atención a la diversidad dentro y fuera del aula.
 - Análisis de la normativa vigente. La legislación y la consecuente reforma que conlleva la LOE y que acentúa la importancia del trabajo en equipo.
- Información y formación del equipo docente:
 - Reuniones informativas.
 - Conferencias, congresos, jornadas...
 - Bibliografía específica: libros, artículos, documentos...
 - Intercambio de experiencias con docentes del mismo y otros centros.
 - Visitas a centros que tienen implantadas estructuras de cooperación.
 - Realización de dinámicas cooperativas.
 - Creación de equipos de trabajo, mesas de debate, foros...

c) *Ámbito 3: los alumnos*

Para que los alumnos trabajen de forma eficaz dentro de una estructura cooperativa, es necesario el establecimiento de una cultura de cooperación. Esto exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- Que los alumnos vean la necesidad de trabajar en equipo. Los alumnos han de tomar conciencia de que el ser humano es un ser social. Vive, crece, aprende y disfruta junto

a los demás. Es importante que los alumnos entiendan el aprendizaje como un acto social y no individual y que perciban la importancia de trabajar con sus iguales.

- Que perciban las ventajas de trabajar en equipo. El trabajo en equipo generalmente suele gustar a los alumnos. Les permite interactuar con los demás y crear vínculos que van más allá de las relaciones puramente académicas. Además de eso, han de ver el beneficio de trabajar en un grupo en el que ciertas discrepancias pueden derivar en un enriquecimiento de todos.
- Que aprendan a hacerlo de forma efectiva.
- Que se comprometan a ello.

Dentro del programa de sensibilización se pueden incluir numerosas actividades: dinámicas de grupo, actividades grupales, debates, visionado de películas, lecturas sobre cooperación, etc.

Pueden resultar útiles, adaptándolas a los diferentes ciclos, algunas de las actividades propuestas por Moya y Zariquiey¹²⁸. También podemos encontrar sugerencias interesantes Barkley et.al.¹²⁹, que dedican un capítulo completo al desarrollo de técnicas para orientar a los alumnos hacia el trabajo cooperativo con sus iguales.

d) *Ámbito 4: el contexto familiar*

La campaña de sensibilización a los padres es muy importante, si queremos contar con su participación en el proceso de transformación de la cultura del centro.

Uno de los aspectos más interesantes desde nuestro punto de vista es que comprendan las ventajas que el aprendizaje cooperativo puede aportar a todos y cada uno de los alumnos, no únicamente a los alumnos con altas capacidades.

Por ello, la intervención con los padres debería centrarse en dos momentos:

Un primer momento sería la sensibilización de todos los padres del centro. En ella se puede hablar de las ventajas de la metodología cooperativa a través de:

- Conferencias y ponencias pedagógicas.
- Información sobre la implantación de esta metodología en otros centros.
- Material divulgativo.

Pero también es importante atender de forma individualizada a los padres con alumnos con altas capacidades, ya que sería interesante aportarles información sobre las ventajas específicas para sus hijos. Esta información diferenciada y dirigida a la problemática específica que puede presentar en el aula este tipo de alumno se puede tratar en:

- Tutorías individuales y grupales.
- Reuniones con el departamento de orientación.

Serán posiblemente estos padres los que se planteen más dudas en relación con aspectos puntuales de la metodología, ya que en ocasiones les cuesta comprender la fundamentación teórica de los beneficios que obtienen los alumnos de alto nivel académico. Por ello en este

¹²⁸ P. MOYA / F. ZARIQUIEY, *a. c.*

¹²⁹ E. F. BARKLEY / K. P. CROSS / C. H. MAJOR, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General) y Ediciones Morata, 2007.

punto la información ha de ser cuidadosa y adecuada. Algunos de los contenidos que proponemos son:

- Importancia del desarrollo de factores no académicos en los alumnos con altas capacidades.
- Importancia del desarrollo de habilidades y destrezas sociales y de interacción.
- Prevención de la exclusión y el aislamiento.
- Prevención de dificultades de aprendizaje asociadas a factores personales como la desmotivación.
- Desarrollo de la conducta prosocial.

Y en general, todo lo relacionado con la mejora de la calidad de vida escolar de sus hijos que puede conllevar el uso de una metodología cooperativa en el aula y la escuela.

El periodo de sensibilización no finaliza con esta campaña inicial. El motivo y objetivo de la campaña es que todos los miembros de la comunidad entiendan y acepten las ventajas de la puesta en marcha del proyecto.

Sin embargo, si queremos que el proyecto realmente pase a convertirse en una cultura de centro, es imprescindible mantener y potenciar la comunicación y cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. Tenemos para ello multitud de oportunidades en las que, con el matiz adecuado, podemos entender y asimilar las ventajas de trabajar en equipo.

7. Ventajas del aprendizaje cooperativo

Durante los últimos treinta años y hasta la actualidad, numerosos estudios demuestran la eficacia de la implantación del aprendizaje cooperativo en diferentes países. Ovejero¹³⁰ hace una exhaustiva revisión de las ventajas y efectos de estas técnicas educativas, detallando su utilización en EEUU, Canadá, Israel, países escandinavos, etc. También detalla los efectos a nivel cognitivo y afectivo que tiene este modelo en comparación con otros modelos de enseñanza de corte competitivo o individualista.

Desde nuestro punto de vista, dentro de las numerosas ventajas que tiene la utilización de la metodología cooperativa dentro del aula, encontramos también ventajas específicas para nuestros alumnos con altas capacidades.

Esto se debe a que el aprendizaje cooperativo valora de forma positiva la heterogeneidad del grupo, convirtiendo dicha heterogeneidad en un recurso de aprendizaje. Por ello, se trata de un método capaz de responder a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa, en la que los alumnos con altas capacidades ven respetadas sus necesidades y tienen la posibilidad de alcanzar un mejor desarrollo de sus potencialidades.

R. Slavin afirma que

«existen numerosas razones para que esta forma de educación se convierta en la corriente dominante de la práctica escolar»¹³¹.

¹³⁰ A. OVEJERO, *o. c.*

¹³¹ R. SLAVIN, *o. c.*

Y enumera los hallazgos en las investigaciones sobre los resultados de la metodología cooperativa en el logro académico, la mejora de las relaciones sociales y en otros factores intrapersonales, como la autoestima y la motivación.

Nosotros hemos recogido las ventajas que se reflejan en este y otros estudios y las hemos reformulado para su mayor comprensión en ventajas individuales y de tipo grupal.

CUADRO 2. Ventajas individuales del aprendizaje cooperativo



Indudablemente que de todas ellas se benefician nuestros alumnos, aunque hemos querido hacer también una breve reseña de ampliación señalando las ventajas específicas para los alumnos de altas capacidades.

a) *Ventajas de tipo individual*

Los alumnos particularmente obtienen numerosas ventajas individuales de su interacción con iguales en grupos cooperativos. Entre ellas podemos destacar la mejora del rendimiento académico así como un mayor desarrollo cognitivo y de sus habilidades sociales de interacción con los iguales.

Respecto al *desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico* del alumno, el aprendizaje cooperativo contribuye de la siguiente manera:

- Aumenta la variedad y la riqueza de experiencias en la escuela que da lugar a mayor número de oportunidades de desarrollo de sus habilidades intelectuales.
- Un mayor número de interacciones sociales implica una mejora en la capacidad de expresión y comprensión oral del alumno.
- La confrontación de diferentes puntos de vista favorece el conflicto cognitivo. El alumno necesita buscar soluciones y asimilar nuevas perspectivas, por lo que se produce un mayor número de reestructuraciones cognitivas.
- El intercambio dialógico entre alumnos genera reestructuraciones continuas de la información, haciendo además que las producciones finales sean más ricas y elaboradas.

- El contexto cooperativo requiere que se ponga en funcionamiento una serie de destrezas metacognitivas, que el alumno entrena necesariamente durante la interacción con sus iguales, así como en momentos de tutorización: estrategias de reflexión, planificación de la tarea, toma de decisiones, argumentación, negociación, resolución de problemas, etc.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

El grupo cooperativo les da más oportunidades de realizar actividades de planificación, organización, toma de decisiones, tutoría de otros compañeros, etc., lo que les supone un mayor desarrollo metacognitivo.

Aunque la tutorización entre iguales no es el único recurso de atención a los alumnos más capaces dentro del aula y debiera usarse únicamente en situaciones determinadas y con agrupamientos determinados, se puede decir que estos alumnos, cuando ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.

La variedad de propuestas y experiencias dentro del aula hace que el aprendizaje de los alumnos con altas capacidades pueda aproximarse con más naturalidad a sus necesidades académicas y no-académicas de conocer.

El *desarrollo socio-afectivo* del alumno, así como su *equilibrio emocional* se ven favorecidos por la utilización de métodos cooperativos.

- Se reduce el grado de ansiedad, ya que se fomenta el desarrollo de un autoconcepto positivo y equilibrado.
- El reparto equitativo de las oportunidades de éxito da lugar a un aumento de la autoestima.
- El entorno tranquilo y no competitivo hace que los alumnos dispongan de tiempo suficiente para pensar, tengan mayor número de oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La sustitución de las dinámicas competitivas por estructuras cooperativas de trabajo hace que el alumno de altas capacidades se pueda encontrar más integrado en el grupo.

El hecho de suponer una ayuda y/o un modelo para sus compañeros y no una figura de rivalidad hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.

El trabajo en grupos cooperativos fomenta el *desarrollo de las habilidades sociales* de los alumnos, ya que:

- El aumento de la calidad y cantidad de las interacciones entre iguales supone una ejercitación de las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos. Aprenden a relacionarse, ejercitar la escucha activa, respetar los turnos de palabra, intercambiar ideas y aceptar las ideas de los otros...
- El trabajo en grupo supone también un entrenamiento de las habilidades para tomar decisiones, planificar el trabajo, considerar las aportaciones de todos los miembros del grupo, entender sus expectativas y determinar su propia organización.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La interacción con los otros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro.
El entrenamiento en habilidades sociales favorece especialmente su integración y socialización.

Dentro de la dinámica cooperativa los alumnos pueden aprender con una mayor *autonomía e independencia personal*. Dependen en menor medida del profesor, que distribuye su «poder pedagógico» o *empowerment* entre los alumnos, para adoptar un rol más organizativo y asesor. Los alumnos participan en las dinámicas de aprendizaje de forma más activa, por lo que los propios compañeros pueden proporcionarse entre ellos una ayuda que antes dependía exclusivamente del docente. Esto trae consigo que

- Los alumnos se vuelvan más autónomos e independientes en su aprendizaje.
- El grupo de iguales sea capaz de proporcionar un tipo de ayuda de más calidad a aquellos que lo necesitan.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

El desarrollo de la autonomía e independencia personal ayuda a la construcción del propio aprendizaje de forma paralela a los aprendizajes académicos.
Desarrolla también en el caso de los alumnos con altas capacidades mejores estrategias de aprendizaje, que les ayudarán a prevenir el fracaso escolar.

La metodología cooperativa incide positivamente sobre algunas de las variables relacionadas con *la motivación hacia el aprendizaje escolar*, por lo que puede decirse que el contexto cooperativo mejora la motivación académica.

Algunas de las variables que se modifican son la probabilidad subjetiva de éxito, la atribución causal, la curiosidad epistémica, el compromiso del alumno con el aprendizaje, la persistencia en la tarea y el nivel de aspiración del alumno.

- La probabilidad subjetiva de éxito y la atribución causal. Los alumnos suelen atribuir con más frecuencia su éxito a factores o causas personales, es decir, controlables. Atribuyen el éxito a los esfuerzos de los miembros del grupo.
- Curiosidad epistémica. Mientras que en contextos competitivos el conflicto de opiniones lleva a un enfrentamiento entre los alumnos y a la derogación de puntos de vista diferentes, en los contextos cooperativos dichos conflictos mejoran la calidad del aprendizaje, ya que el desacuerdo académico genera curiosidad e interés por buscar más información sobre los contenidos tratados.
- El aprendizaje cooperativo fomenta el compromiso con el aprendizaje, ya que desarrolla en el alumno actitudes más positivas hacia las tareas académicas. Promueve el interés por la tarea y el aprendizaje activo y disminuye la disrupción.
- Persistencia en la tarea. En contraposición a las dinámicas competitivas o individualistas, en las que solo persisten en las tareas aquellos alumnos que ganan y obtienen las recompensas, en las dinámicas cooperativas se promueve la persistencia en la tarea de todos los miembros del grupo, sea cual sea su nivel académico, ya que existe un mayor reparto de las oportunidades de éxito.

- Expectativas de futuro y nivel de aspiración. Dado que en la situación cooperativa los alumnos tienen una mayor expectativa de éxito, esto da lugar a mayores niveles de aspiración, es decir, mayores niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje escolar.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, además...

La ausencia de competición evita que los alumnos con altas capacidades se sientan en un nivel de aprendizaje distinto y se abstengan de participar en las dinámicas grupales por temor a ser rechazados por sus iguales.

La aceptación de la diversidad por parte del grupo permite al alumno con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser además útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos con sus compañeros, por lo que su motivación en el entorno escolar es más elevada.

A estas alturas de la argumentación tenemos evidencias suficientes para afirmar que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico. Existen numerosas investigaciones¹³² que, contrastando esta metodología con estilos docentes más tradicionales, demuestran que, independientemente del nivel de rendimiento que presenten los alumnos, estos aprenden más y mejor en contextos cooperativos. Esta mejora va acompañada, además, de una serie de ventajas o académicas, que hacen de la metodología cooperativa una estrategia bastante eficaz. Algunos de los factores que determinan esta eficacia del aprendizaje cooperativo son:

- La calidad de las estrategia de aprendizaje. Los alumnos desarrollan estrategias de tipo superior y se da un mayor procesamiento de la información.
- La búsqueda de la controversia. Las discusiones y el conflicto cognitivo que se genera entre los miembros del grupo, provoca una mayor curiosidad y precisa de una resolución constructiva del conflicto.
- Se da un mayor procesamiento cognitivo, mayor utilización de la memoria a corto plazo y mayores necesidades de retención y almacenamiento de la información.
- El apoyo de los compañeros hace que aumente el grado de implicación y motivación hacia la tarea. Esto supone una utilidad principalmente para los alumnos de rendimiento extremo, (rendimiento muy bajo o rendimiento muy elevado).
- Implicación activa mutua. Compromiso e implicación en el desempeño académico, así como mayor grado de participación. Alto grado de intercambio comunicativo.
- Actitud positiva hacia el aprendizaje.

b) Ventajas para el grupo clase

¿Qué ventajas supone para el equipo docente la utilización de la metodología dentro del aula? ¿En qué se beneficia el grupo-clase? La interacción entre iguales de forma continuada en contextos de aprendizaje da lugar al establecimiento de lazos afectivos, de amistad y confianza, lo que deriva en un mayor acercamiento e integración de los alumnos del grupo-clase.

En situaciones no-competitivas, en los que prima un contexto cooperativo se observa una *mayor cohesión grupal*, lo que beneficia especialmente a los alumnos de capacidades extremas, (muy altas o muy bajas capacidades), que ven comprendidas y aceptadas sus necesi-

¹³² A. OVEJERO, o. c.

dades diferenciadas. La valoración que los alumnos hacen de sus compañeros es, en general, mucho más positiva después de la utilización prolongada de la metodología cooperativa, lo que se traduce en un mayor entendimiento entre iguales, un mayor índice de ayuda mutua y una mayor tolerancia a las ideas de los demás.

Se promueve en los grupos la *aparición de normas pro-académicas*, se fomentan actitudes más positivas hacia el trabajo escolar y se percibe un mayor interés y compromiso hacia la tarea.

El *sentimiento de pertenencia al grupo* se enfatiza y esto influye muy positivamente en el desempeño de proyectos grupales y en el grado de motivación hacia el entorno escolar.

c) Ventajas para el equipo docente y para el centro en general

La mejora de la atención a la diversidad a través de la metodología cooperativa hace que *se disminuya la discriminación entre iguales* así como el *comportamiento disruptivo* en el aula¹³³, lo que revierte en una mejora del clima de convivencia y, por lo tanto, de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo *maximiza los recursos* con los que cuenta la institución educativa para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se fomenta la apertura de canales de comunicación entre iguales, que agilizan los conflictos socio-cognitivos y permiten un aprendizaje más profundo.

Mediante esta metodología se permite, además, en mayor medida la flexibilización y la diferenciación curricular, ya que en el contexto cooperativo los alumnos pueden estar realizando diferentes tareas de modo simultáneo.

Al compartir el «poder pedagógico» con sus alumnos, *el docente dispone de más tiempo* para ocuparse de otras tareas, como la atención a alumnos concretos, la planificación de tareas y experiencias de aprendizaje y la elaboración de recursos didácticos.

El aprendizaje cooperativo permite al docente una *mayor adecuación de los contenidos* al nivel de los alumnos. La interacción grupal va a permitir que un mayor número de alumnos alcance la comprensión de un mayor número de contenidos curriculares, posibilitando además dentro del grupo heterogéneo una mayor adecuación o diferenciación de los mismos.

El aprendizaje cooperativo *favorece la integración y la comprensión interpersonal entre los miembros del grupo-clase*, como consecuencia de las interacciones positivas y las oportunidades de resolución constructiva de conflictos. Se compensa de este modo y en gran medida la exclusión social de todo tipo de alumnos, promovándose la aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales de cualquier índole.

Tal y como explicamos en el Cuadro 3, la situación de trabajo cooperativo hace que se produzca un aumento de las interacciones entre los alumnos y, por lo tanto, les proporciona un mayor número de oportunidades de solventar los conflictos que surgen de la propia interacción.

Los alumnos aprenden a desarrollar estrategias de solución de problemas que pueden extrapolar a su vida escolar cotidiana y que hacen del aprendizaje cooperativo una herra-

¹³³ M. J. DÍAZ AGUADO, «Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia», en *Estudios de Juventud* 62/03 (2005).

mienta eficaz para reducir la violencia en la escuela y prevenir comportamientos disruptivos y situaciones de abuso y aislamiento. Esto da lugar a una mejora del clima de convivencia en el centro.

CUADRO 3. Cómo el aprendizaje cooperativo mejora el clima de convivencia del aula



Bibliografía

- AINSCOW, M., «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades», en *Siglo Cero* 30/1 (1999), pp. 37-48.
- *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea, 2001.
- ARNÁIZ, P., *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe, 2003.
- AROCAS, E. / MARTINEZ, P. / SAMPER, I., *Experiencias de atención educativas al alumnado con altas capacidades*. Valencia, Generalitat-MEC, 1994.
- ARONSON, E. y colaboradores, *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the classroom*. Nueva York, Longman, 1997.
- BARKLEY E. F. / CROSS K. P. / MAJOR C. H., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Morata. 2007.
- CALERO M. D. / GARCÍA M. B. / GÓMEZ M. T., *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía, 2007.
- CARRETERO, M. (comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- DÍAZ AGUADO, M. J., «Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia», en *Estudios de Juventud* 62/03 (2005).
- FERREIRO GRAVIÉ, R., *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas, 2003.
- JOHNSON D. W. / JOHNSON R. T., *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999.

- JOHNSON D. W. / JOHNSON R. T./ HOLUBEC E. J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, Uned Ediciones, 2000.
- KAGAN, S., *Cooperative Learning*. San Clemente CA, San Juan Capistrano, 1992.
- LACASA, P. / HERNÁNDEZ YBARRA, P., *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1995.
- MOLINA SENA, C., / DOMINGO MATEO, M. P., *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2005.
- MOYA P. / ZARIQUIEY F., «El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia», en TORREGO, J. C. (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.
- OVEJERO, A., *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona, P.P.U., 1990.
- PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1969.
- PUJOLÁS MASET, P., *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, 2008.
- RIVIÉRE A., *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Visor libros, 1984.
- SLAVIN, R., *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- STAINBACK, S. / STAINBACK, W., *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea, 1999.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- TORREGO, J. C. (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.
- WILKINSON, I., *Suffering: A sociological Introduction*. Oxford, Polity Press, 2004.

.....
C a p í t u l o 7

La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia

Paloma Moruno Torres
Mónica Sánchez Reula
Francisco Zariquiey Biondi¹³⁴

He descubierto que mis alumnos más capaces se sienten más desafiados por los métodos de aprendizaje cooperativo. Debido a la exigencia de responsabilidad y de compromiso con el aprendizaje de sus compañeros de equipo, se ven forzados a analizar los problemas desde diversos ángulos. Una de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo es el aumento en mis alumnos de buen rendimiento, de las habilidades de pensamiento superior. La simple solución de un problema o la respuesta a una pregunta son, ahora, apenas el comienzo para ellos. Desglosan los conceptos en componentes más pequeños, buscan varias alternativas para encontrar soluciones... Todo esto se hace con práctica, discusión y re-enseñanza en el tiempo de estudio de sus equipos.

D. KAUFFMAN
MAESTRA DE 5º GRADO ESCUELA PRIMARIA TAYLOR
COLUMBIA, PENNSYLVANIA

1. Introducción

En el capítulo anterior nos ocupamos del trabajo sobre la cultura de cooperación, que resulta necesaria para que los diversos sectores de la comunidad escolar encuentren sentido a las iniciativas que deberemos tomar para implantar estructuras cooperativas en el aula y el centro.

Sin embargo, esta sensibilización inicial no es suficiente para empezar a trabajar con dinámicas cooperativas en la escuela; para que los alumnos y los docentes trabajen en equipo, no basta con que quieran hacerlo. Es necesario además que puedan y sepan hacerlo.

¹³⁴ Este capítulo recoge mucho de la experiencia y las ideas sobre aprendizaje cooperativo de Pilar Moya Cervantes, directora del colegio Ártica, a la que la ardua tarea de hacer realidad la cooperación en su Centro, le impide disponer del tiempo necesario para escribir. De todos modos, quienes la conocen, reconocerán su voz en todas y cada una de las palabras de este capítulo.

Poder y saber son los aspectos básicos sobre los que vamos a trabajar en el desarrollo de las dos redes que dan sentido a la cooperación en el centro: la red de aprendizaje, de la que nos ocuparemos en este capítulo, y la red de enseñanza, que será desarrollada en el capítulo 8.

La red de aprendizaje hace referencia a la implantación de estructuras y dinámicas que hagan posible la cooperación en el aula; la red de enseñanza se relaciona directamente con el establecimiento de dinámicas de trabajo en equipo de los profesores. Ambas estructuras suponen un esfuerzo explícito por crear las condiciones necesarias para que alumnos y profesores puedan y sepan cooperar.

a) Poder trabajar en equipo

Desde su primer contacto con el grupo clase el alumno está recibiendo mensajes sobre lo que se espera de él en ese entorno. Estos mensajes vienen definidos por aspectos como la disposición del aula, el tipo de consignas y comentarios que hace el docente o las actividades que se le proponen. Estos aspectos determinan el tipo de conductas deseables e indeseables en el aula y, con ello, la dinámica básica del grupo clase.

La dinámica de un grupo-clase se construye a partir de tres estructuras básicas:

- La *estructura de la tarea*, que hace referencia a aspectos como el tipo de actividades que se realizarán (lecciones magistrales, trabajo en grupo, trabajo individual) o el tipo de agrupamiento que se utilizará para desarrollarlas (individual, en parejas, pequeño grupo, etc.).
- La *estructura de la recompensa*, que tiene que ver con el tipo de recompensas que se otorgan (calificaciones, reconocimiento del profesor...), la frecuencia y la magnitud de aquellas conductas o productos que se verán recompensados y la estructura de la recompensa interpersonal, es decir, las consecuencias que para cada alumno tiene lo que hagan los demás. Podemos aislar tres tipos de estructuras de recompensa interindividual:
 - *estructura individualista*. Cada alumno se ocupa únicamente de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos, con independencia de lo que hagan sus compañeros.
 - *estructura competitiva*. Los alumnos solo pueden alcanzar la recompensa si y solo si los otros no consiguen alcanzar la suya; es decir, los resultados son beneficiosos para un alumno pero perjudiciales para los demás.
 - *estructura cooperativa*. Los alumnos están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos alcanza sus objetivos en la medida en que los demás también alcanzan los suyos. Los resultados individuales son beneficiosos para los miembros del grupo.
- La *estructura de la autoridad*, que se relaciona con quién ejerce el control sobre las actividades. El control puede ser monopolizado por el docente, que es el que establece, estructura y dirige, o puede ser ejercido también por los alumnos, cuando tienen cierta autonomía para decidir qué quieren aprender, de qué manera van a hacerlo y cómo van a evaluar sus resultados.

En función del tipo de estructuras de tarea, recompensa y autoridad que se establezcan en el aula, los alumnos podrán realizar determinadas acciones y deberán evitar otras. Para que los estudiantes estén en condiciones de *poder cooperar* es necesario que el docente establezca:

- Una estructura de la tarea, en la que el trabajo en equipo constituye una dinámica habitual de clase.
- Una estructura de la recompensa, en la que las metas de los alumnos están relacionadas de forma que el estudiante conseguirá su objetivo si y solo si sus compañeros alcanzan el suyo.
- Una estructura de la autoridad, en la que el alumno va adquiriendo progresivamente mayores parcelas de control y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior demuestra que no basta con que los alumnos quieran cooperar, para asegurar una dinámica cooperativa en el aula. Se hace necesario un trabajo explícito sobre las estructuras de la tarea, la recompensa y la autoridad por parte del docente y el centro, de cara a crear las condiciones que permitan trabajar en equipo a los estudiantes. Algunas de estas premisas, que se relacionan directamente con los *elementos del aprendizaje cooperativo*, derivan en el desarrollo de acciones como las siguientes:

- Realizar agrupamientos heterogéneos.
- Disponer la clase de forma que facilite la interacción social.
- Tomar medidas para que esta interacción promueva el aprendizaje de todos.
- Diseñar situaciones de aprendizaje en las que exista interdependencia positiva y los alumnos se vean impulsados a cooperar.
- Articular los medios para que el trabajo en equipo promueva la participación y la responsabilidad individual del alumno.
- Establecer normas que promuevan el trabajo cooperativo.
- Utilizar técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que otorguen a la interacción un lugar destacado.

b) Saber trabajar en equipo

Una vez que los alumnos quieren trabajar en equipo y los docentes hemos creado el entorno adecuado para que puedan hacerlo, ya es solo cuestión de tiempo. Bueno, de tiempo y de un trabajo sistemático sobre las destrezas y técnicas cooperativas.

Resulta evidente que las dinámicas cooperativas son más complejas que las individualistas y competitivas, en la medida en que su eficacia depende de que el alumno desarrolle una serie de destrezas y domine un conjunto de procedimientos que lo hagan competente para el trabajo cooperativo.

Ahora bien, esta inversión de tiempo y esfuerzo ofrece grandes recompensas, ya que, como vimos en el capítulo anterior, la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula se traduce en una mejora del rendimiento académico, de las oportunidades de desarrollo, del clima de convivencia, etc. De hecho, en la actualidad existe un consenso generalizado respecto a considerar la cooperación como un elemento básico para la atención a la diversidad dentro de un planteamiento inclusivo y para el establecimiento de un modelo integrado de gestión de la convivencia.

No obstante, enseñar a nuestros alumnos a trabajar de forma cooperativa ya no puede considerarse únicamente como un medio para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y la convivencia en el aula. La reforma educativa que se deriva de la LOE ha convertido la coopera-

ción en uno de los objetivos básicos de la escolarización obligatoria. De ahí que el aprendizaje cooperativo haya pasado de ser una opción metodológica a convertirse en un requisito fundamental en la intervención educativa.

El enfoque de competencias que inspira la Ley, se ha construido a partir de las propuestas desarrolladas por el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) que promovió la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) hace algunos años. A partir de este proyecto, los países que forman parte de la OCDE –y muchos otros– empezaron a reformular sus leyes de educación en torno a un conjunto de competencias clave o, en nuestro país, competencias básicas.

El análisis que hace DeSeCo se basa en la concepción del término «competencia» como la capacidad del individuo para dar respuesta a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la competencia supone la combinación de habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se utilizan para lograr una acción eficaz.

A partir de esta definición, DeSeCo trata de identificar cuáles son las competencias que deben poseer los ciudadanos para integrarse de forma activa y constructiva en la nueva sociedad de la información. De este modo, se acuña el término competencia clave (*key competence*) –en nuestro país redefinido como «competencia básica»–, que alude a aquella competencia que resulta valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar.

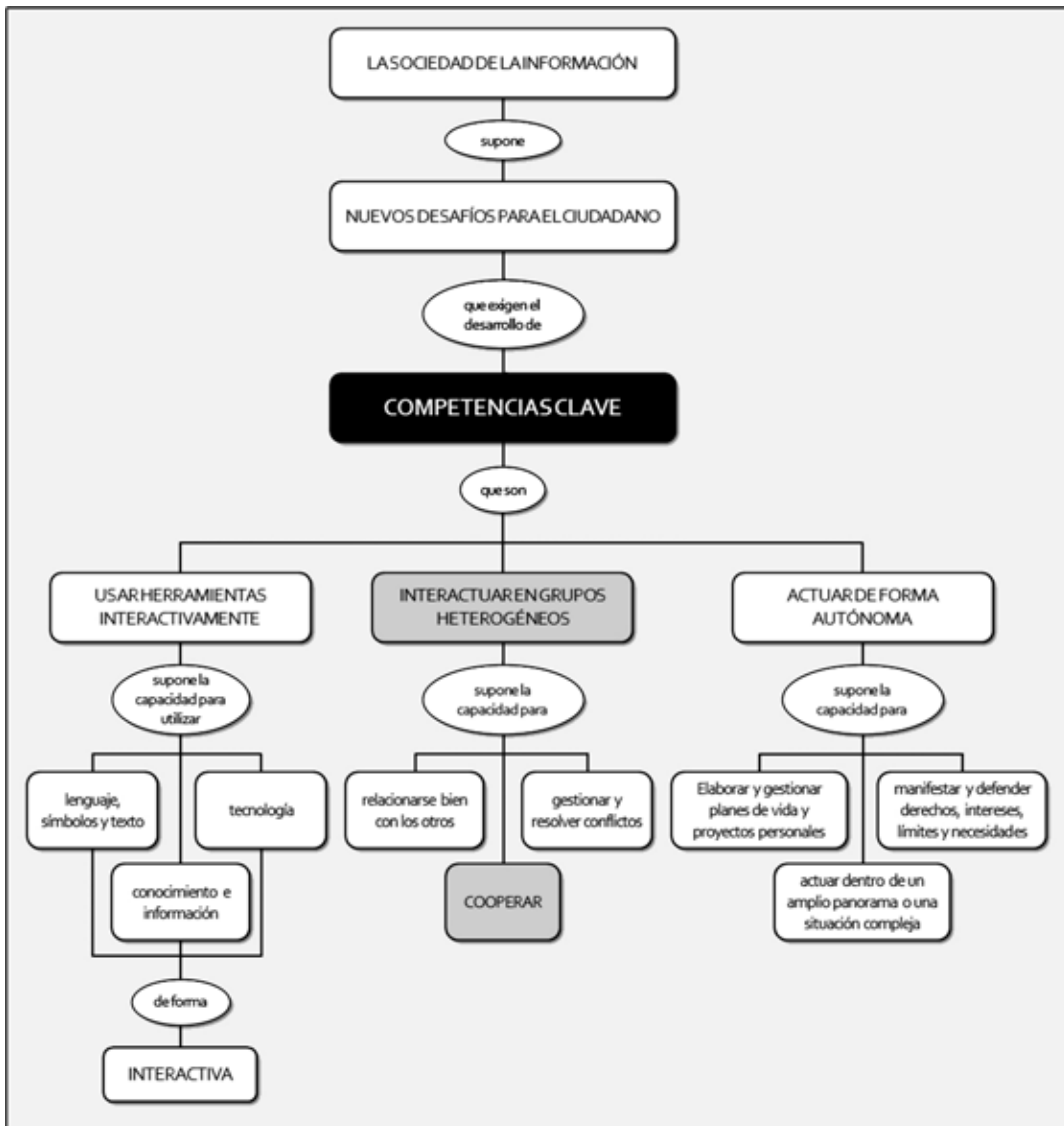
Para DeSeCo, los desafíos que presenta la sociedad de la información exigen que los ciudadanos desarrollen tres competencias clave:

- usar herramientas interactivamente,
- interactuar en grupos heterogéneos ,
- actuar de forma autónoma.

A continuación, DeSeCo analiza las capacidades fundamentales que deben ostentar los alumnos para desarrollar estas tres competencias clave:

- La competencia para usar herramientas interactivamente se concreta en tres capacidades:
 - capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente,
 - capacidad para usar conocimiento e información interactivamente,
 - capacidad para usar tecnología interactivamente.
- La competencia para interactuar en grupos heterogéneos se concreta en tres capacidades:
 - capacidad para relacionarse bien con los otros,
 - capacidad para cooperar,
 - capacidad para gestionar y resolver conflictos.
- La competencia para actuar de forma autónoma se concreta en tres capacidades:
 - capacidad para actuar dentro de un amplio panorama/compleja situación.
 - capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales.
 - capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

CUADRO 1. Las competencias clave



Como se puede apreciar, DeSeCo otorga a la cooperación una importancia fundamental, estableciendo una competencia específica relacionada con la capacidad para interactuar en grupos heterogéneos y, a continuación, desarrollándola bajo el prisma de que la cooperación constituye la dinámica de relación más deseable dentro del marco que supone la sociedad de la información.

Todo lo anterior viene a «aligerar la carga» que supone el establecimiento de dinámicas de cooperación en el aula: el tiempo y esfuerzo que dediquemos a trabajar aprendizaje cooperativo no solo es una inversión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la convivencia, sino que constituye en sí mismo un objetivo primordial de la escolarización obligatoria, que en el momento actual «nos obliga» a educar alumnos capaces de trabajar juntos de forma cooperativa.

Este objetivo supone desarrollar las acciones necesarias para que los alumnos aprendan, de forma progresiva, a cooperar. Esto supone un trabajo sistemático y constante sobre aspectos como:

- La enseñanza de destrezas sociales para la cooperación, relacionadas con la comunicación, la interacción promotora y el procesamiento de la información.
- La asunción y compromiso con un conjunto de normas que deriven en la promoción de actitudes cooperativas.
- La práctica sistemática de la autoevaluación grupal como herramienta de mejora.
- La introducción secuenciada de técnicas de trabajo cooperativo que lleven a los alumnos a manejar diversos formatos de acción.

Como en el apartado anterior, esto nos lleva a intervenir sobre dos ámbitos clave en el aprendizaje cooperativo: los elementos y las técnicas. La intervención secuenciada y sistemática sobre estos aspectos dará lugar a la estructuración en el aula de una red de aprendizaje, que establecerá una dinámica cooperativa de la que se derivarán todas las ventajas de la cooperación entre estudiantes.

A lo largo de este capítulo vamos a ocuparnos de la red de aprendizaje, con el objetivo de crear las condiciones para que los estudiantes puedan trabajar cooperativamente y aprendan a hacerlo. Para ello, prestaremos atención a dos aspectos fundamentales.

En primer lugar, analizaremos los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, que constituyen un conjunto de procedimientos y decisiones fundamentales para conseguir que el trabajo conjunto de los alumnos sea realmente cooperativo.

En segundo término, propondremos una posible secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo en el aula, con el fin de facilitar el trabajo y promover el éxito de la intervención.

En todo este desarrollo, prestaremos la lógica atención a los alumnos con altas capacidades, introduciendo los matices y modificaciones necesarias para atender a las necesidades de estos estudiantes dentro del aula ordinaria.

2. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Una vez que hemos conseguido sensibilizar a los alumnos, estableciendo la necesidad de utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula, llega el momento de ponerlo en práctica. Esto supone la implantación y perfeccionamiento progresivo de una red de aprendizaje, sostenida sobre ocho elementos o ingredientes básicos¹³⁵: los agrupamientos heterogéneos, la igualdad de

¹³⁵ D. W. JOHNSON, / R. T. JOHNSON, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999; D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. HOLUBEC, *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós, 1999; Id. *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999; R. SLAVIN, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994; M. J. DÍAZ-AGUADO, *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid, Santillana-UCETAM, 2005; S. KAGAN, *Cooperative learning*. San Clemente CA, Resources for Teachers, 1994; P. PUJOLÀS, *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2004. La relación definitiva de estos ocho elementos es fruto de nuestro interés por construir una propuesta amplia, que recoja las aportaciones de algunos de los autores más reconocidos en el campo del aprendizaje cooperativo.

oportunidades para el éxito, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora cara a cara, el procesamiento interindividual de la información, la utilización de destrezas cooperativas y la evaluación grupal.

En nuestra propuesta, hemos intentado organizar los distintos elementos del aprendizaje cooperativo en función de los tres criterios que venimos manejando desde el principio: establecer las condiciones necesarias para que el alumno quiera, pueda y sepa trabajar de forma cooperativa (ver cuadro 2).

Cuanto más se perfile y se trabaje sobre estos elementos, más eficaz será la situación cooperativa. Por ello, es necesaria una intervención progresiva y sistemática sobre estos ingredientes, de cara a articular dinámicas de trabajo en equipo cada vez más ajustadas.

A continuación, pasamos a analizar cada uno de estos elementos, prestando atención a sus aspectos básicos y los procedimientos que debemos seguir para conseguir estructurarlos. Al finalizar cada uno de ellos, realizaremos algunas matizaciones específicas para los alumnos con altas capacidades.

CUADRO 2. Elementos del aprendizaje cooperativo



a) Agrupamientos heterogéneos

El aprendizaje cooperativo constituye un modelo que intenta aprovechar la interacción entre los alumnos en el aula, para potenciar las posibilidades de desarrollo de todos los estudiantes. Esto presupone la necesidad de realizar agrupamientos en el aula.

Aunque en determinados momentos resultará interesante realizar agrupamientos homogéneos, el agrupamiento base, que dará forma a nuestra red de aprendizaje, ha de ser heterogéneo en función de diversos criterios:

- *Factores personales*, como el sexo, el nivel de capacidad, el estilo cognitivo, los intereses, el nivel de destrezas cooperativas o la actitud hacia la cooperación.
- *Factores sociales*, como la etnia, el nivel socio-económico o el nivel de integración en el grupo clase.
- *Factores escolares*, como el nivel de rendimiento, el interés por la materia o área, las necesidades educativas o el historial académico.

Solo así podremos conseguir todas las ventajas derivadas de la interacción cooperativa: la diversidad de puntos de vista sobre una misma tarea (conflicto sociocognitivo), las situaciones de tutoría entre iguales (andamiaje), el contacto con otras formas de hacer las cosas (modelado)...

En la práctica... aunque en teoría sería interesante conseguir el máximo grado de heterogeneidad atendiendo a todos estos criterios, en la práctica es muy difícil simultanearlos todos. Por ello, resulta conveniente primar un criterio concreto, especialmente relevante para nuestro grupo clase y, a partir de ahí, ir tratando de congeniar la heterogeneidad respecto a otros criterios, hasta donde se pueda llegar.

Ahora bien, de cara a sacar el máximo partido de la interacción social en el aula y utilizar todas las herramientas disponibles para atender a las necesidades concretas de los alumnos en cada momento, no debemos dejar de lado la utilización puntual de agrupamientos más homogéneos. Esto supone que combinaremos de forma estratégica agrupamientos distintos en función de los objetivos a los que apuntamos en cada momento, siempre teniendo en cuenta al menos dos premisas básicas:

- Partiremos de unos *equipos-base*, que serán heterogéneos. Estos equipos constituirán el referente de los alumnos y, por tanto, la estructura sobre la que sostengamos las situaciones habituales del aula. Serán agrupamientos estables, que deberán mantenerse un cierto tiempo, por ejemplo, un trimestre.
- Combinaremos estos equipos-base con *agrupamientos esporádicos* para la realización de tareas y actividades concretas. Estos grupos podrán tener cierta intención de homogeneidad en función de criterios concretos, como pueden ser la aptitud, los intereses o el ritmo y perfil de aprendizaje. Podrían utilizarse para enseñar determinadas habilidades sociales, reforzar objetivos no alcanzados, enseñar contenidos específicos, atender a ritmos, intereses y capacidades diferentes...

El tamaño del agrupamiento

¿Cuántos alumnos deben tener los grupos? Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener entre dos y seis miembros. Se trata de una horquilla amplia, cuya concreción depende de factores diversos. Desde un planteamiento inclusivo, que utilice la cooperación como herramienta de atención a la diversidad, debemos intentar ser flexibles y adecuar el número de miembros de los equipos a las necesidades de cada momento. En este sentido, el tamaño de los equipos dependerá de aspectos como los objetivos a los que apuntamos, la edad de los alumnos, su experiencia cooperativa, los materiales que se utilizarán o el tiempo disponible. Por ejemplo, para una situación de tutoría entre iguales puede venirnos mejor optar por las parejas, mientras que en una actividad que apunte a la articulación de múltiples respuestas a un problema, resultará más interesante un agrupamiento mayor.

A la hora de decidirnos por un tamaño para el agrupamiento, conviene que tengamos presente que tanto los grupos pequeños como los grandes presentan sus ventajas y sus desventajas. Veámoslo en una tabla:

TABLA 1. Ventajas e inconvenientes de los grupos grandes y pequeños

	GRUPOS GRANDES	GRUPOS PEQUEÑOS
Aspectos positivos	Mayor diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos.	<ul style="list-style-type: none"> • Se coordinan rápido. • Es más fácil que todos participen. • Resulta más fácil alcanzar acuerdos. • Pocas interacciones que manejar. • Grupos más cohesionados. • Mayor responsabilidad individual. • Más fácil detectar y resolver problemas.
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Es más complicado coordinarse. • Es más complicado que todos participen. • Resulta difícil llegar a acuerdos. • Muchas interacciones que manejar. • Grupos menos cohesionados. • Se diluye la responsabilidad individual. • Más difícil detectar y resolver problemas. 	Menor diversidad de capacidades, destrezas, opiniones, intereses, actitudes y ritmos.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, cuanto más pequeño es un grupo, más fácil resulta hacerlo funcionar, ya que requiere un nivel menor de destrezas para la cooperación por parte de los alumnos. Ahora bien, los grupos grandes, aunque exigen un nivel mayor de habilidades, presentan una ventaja que resulta básica para el aprendizaje cooperativo: ponen sobre la mesa una diversidad –y, por tanto, una heterogeneidad– mayor.

En la práctica... El hecho de que nuestra clase esté estructurada en grupos de cuatro, no significa que los alumnos realicen todas las actividades juntos. De hecho, en un principio no sería conveniente, ya que la interacción entre cuatro estudiantes resulta compleja, si no se tienen ciertas destrezas desarrolladas. Dentro de un grupo de cuatro, los alumnos pueden realizar determinadas actividades en parejas; otras, en grupo; incluso puede – y debe – haber momentos para el trabajo individual.

Para muchos autores el tamaño ideal de un grupo de aprendizaje cooperativo es cuatro alumnos. Algunos de los motivos que se esgrimen a favor de los grupos de cuatro alumnos son:

- Existe suficiente diversidad.
- El número de alumnos no es muy elevado, por lo que el funcionamiento y la coordinación no resultan excesivamente difíciles.
- Si uno de los estudiantes no asiste a clase, el grupo no queda demasiado mermado.
- Hay suficientes miembros como para distribuir los roles necesarios para el trabajo en equipo.
- Puede subdividirse en parejas de cara a la realización de actividades puntuales.

CUADRO 3. Combinación de grupos de cuatro con otros de tres o cinco

Problemas con el tamaño de los grupos...

En las aulas en las que el número de alumnos no sea múltiplo de cuatro, deberemos combinar los grupos de cuatro con otros de tres o cinco. La elección de una u otra opción depende del espacio del que disponemos con relación al número de alumnos.

ELECCIÓN DE LA COMBINACIÓN DE GRUPOS													
ALUMNOS	COMBINACIÓN 4-3			COMBINACIÓN 4-5			ALUMNOS	COMBINACIÓN 4-3			COMBINACIÓN 4-5		
	Grupos de 4	Grupos de 3	Total	Grupos de 4	Grupos de 5	Total		Grupos de 4	Grupos de 3	Total	Grupos de 4	Grupos de 5	Total
13 alumnos	1	3	4	2	1	3	23 alumnos	5	1	6	2	3	5
14 alumnos	2	2	4	1	2	3	24 alumnos	6	-	6	6	-	6
15 alumnos	3	1	4	-	3	3	25 alumnos	4	3	7	5	1	6
16 alumnos	4	-	4	4	-	4	26 alumnos	5	2	7	4	2	6
17 alumnos	2	3	5	3	1	4	27 alumnos	6	1	7	3	3	6
18 alumnos	3	2	5	2	2	4	28 alumnos	7	-	7	7	-	7
19 alumnos	4	1	5	1	3	4	29 alumnos	5	3	8	6	1	7
20 alumnos	5	-	5	5	-	5	30 alumnos	6	2	8	5	2	7
21 alumnos	3	3	6	4	1	5	31 alumnos	7	1	8	4	3	7
22 alumnos	4	2	6	3	2	5	32 alumnos	8	-	8	8	-	8

- Si tenemos un **aula amplia o pocos alumnos**, optaremos por combinar los grupos de cuatro con grupos de tres, ya que resultan más cohesionados y fáciles de coordinar.
- Si tenemos un **aula pequeña o muchos alumnos**, optaremos por combinar los grupos de cuatro con grupos de cinco, primando el espacio entre los grupos por encima de otros criterios.

Fíjate en que la combinación 4-5 genera un grupo menos, lo que libera espacio en el aula.

Sin embargo, otros autores abogan porque los grupos sean impares (tres o cinco miembros), ya que sostienen que estos agrupamientos:

- evitan la formación de guetos dentro del grupo (las parejas pueden trabajar juntas sin prestar atención al resto);
- permiten que, en el caso de tener que alcanzar acuerdos por mayorías, las votaciones sean más ágiles y la toma de decisiones no suponga demasiado tiempo¹³⁶.

¹³⁶ Frente a este argumento, existe la duda de si las votaciones son o no convenientes para las dinámicas de cooperación. Estas situaciones no siempre favorecen el procesamiento interindividual de la información, ya que pueden escamotear las posibilidades de diálogo y confrontación de puntos de vista. Así mismo, pueden limitar las oportunidades para desarrollar destrezas relacionadas con la negociación, el tratamiento de conflictos y la búsqueda de consenso.

En la práctica... a la hora de establecer una línea general de actuación, podríamos optar por lo siguiente:

- Si los alumnos no tienen experiencia trabajando en equipo, podríamos empezar trabajando en parejas, que es una estructura bastante habitual en nuestras aulas. Una vez que los chicos aprenden a gestionar las situaciones de interacción (nivel de ruido, responsabilidad individual, bajo nivel de dispersión...), pasaríamos a una estructura de grupos de cuatro. Tras un tiempo manteniendo el trabajo en parejas dentro del grupo, empezaríamos a combinarlo con situaciones en las que tenga que interactuar todo el grupo.
- Si los alumnos tienen experiencia trabajando en grupos, formaríamos equipos de cuatro alumnos, aunque empezaríamos diseñando actividades para realizar en parejas. Una vez que desarrollen las destrezas básicas, iríamos incorporando situaciones de trabajo en grupos de cuatro.

La duración del agrupamiento

El tiempo que debemos mantener un mismo agrupamiento, es una cuestión sobre la que podemos encontrar posturas muy distintas. Desde partidarios de lapsos breves de tiempo y cambios constantes hasta los que defienden niveles muy altos de estabilidad.

Las dos ventajas fundamentales de mantener poco tiempo los grupos son: permite un mayor abanico de posibilidades de interacción, que pueden adaptarse a finalidades distintas. Esto supone una mayor capacidad de adecuar la propuesta a las necesidades de los alumnos. Y los alumnos tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros de clase.

Por su parte, los agrupamientos estables presentan también beneficios evidentes: la clase presenta una estructura clara, que dota de estabilidad y eficacia a la dinámica de trabajo; los alumnos tienen tiempo de conocerse y aprender a trabajar juntos, y aumenta la cohesión del grupo, en la medida en que desarrollan una identidad grupal más fuerte.

Nuestra propuesta respecto a la duración de los agrupamientos pretende combinar ambas posturas, de cara a no renunciar a las posibilidades que ofrece cada una de ellas. La idea es establecer dos tipos de agrupamientos:

- *Equipos-base*, que formarían la estructura básica de nuestra red de aprendizaje. Se trataría de agrupamientos estables, que se extenderían a lo largo de un trimestre escolar y constituirían el grupo de referencia para los alumnos. Dentro de estos equipos-base los alumnos desarrollarían la mayoría de las actividades propuestas y serían el referente a la hora de establecer los roles cooperativos y desarrollar la evaluación grupal.
- *Equipos esporádicos*. Estos serían grupos *ad hoc*, que se formarían para desarrollar actividades específicas. Su duración estaría en función del tiempo necesario para desarrollar las actividades propuestas. Estos agrupamientos potenciarían las posibilidades de diferenciar y atender a la diversidad dentro de nuestra red de aprendizaje.

Por ejemplo, al tratar una unidad didáctica dedicada al reino animal, los alumnos podrían trabajar dentro de sus equipos-base sobre un conjunto de contenidos básicos que el docente considera que todos deben aprender y, a continuación, podrían establecerse equipos esporádicos en función del interés de los alumnos sobre algún tipo concreto de animales (mamíferos, peces, reptiles...).

En la práctica... en contra del argumento que se suele esgrimir en contra de los agrupamientos largos, en el sentido de que obstaculizan que los alumnos conozcan mejor a todos sus compañeros y aprendan a trabajar con ellos, creemos que una combinación adecuada de equipos-base y equipos esporádicos facilita las posibilidades para que todos los alumnos trabajen y conozcan en profundidad al resto de sus compañeros, sin perder las ventajas evidentes que tiene la estabilidad de los agrupamientos a la hora de facilitar la eficacia y el buen clima del trabajo.

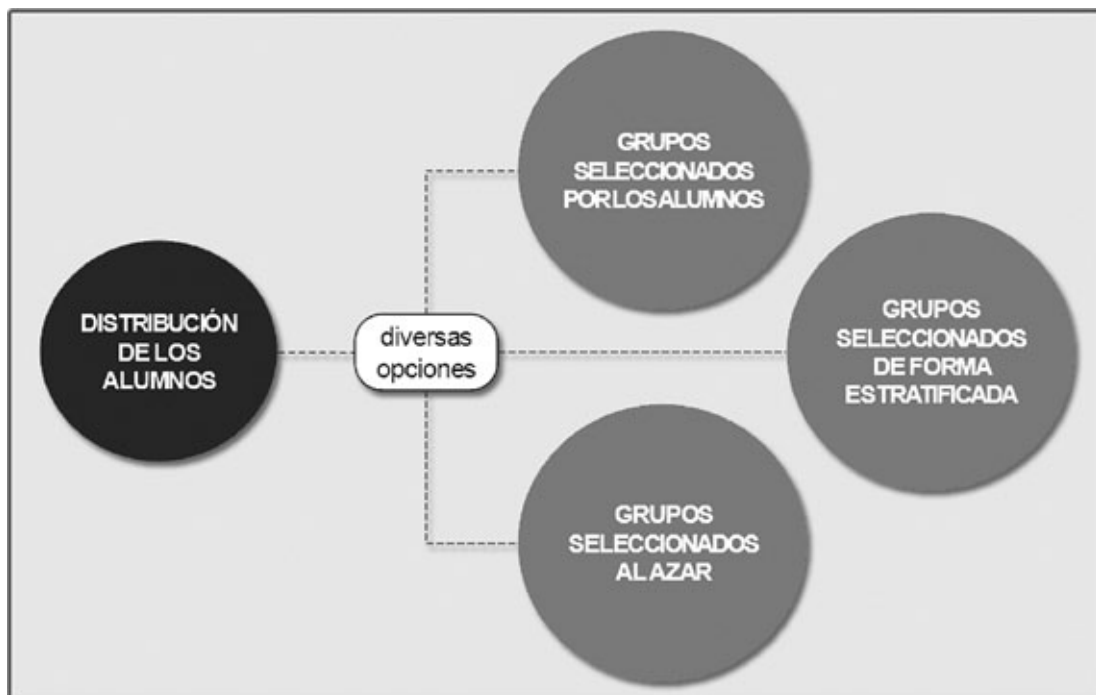
Distribución de los alumnos

A la hora de distribuir a los alumnos en los grupos, encontramos propuestas muy distintas, que giran en torno a tres ejes:

- Toda una serie de propuestas en las que los alumnos se agrupan libremente, en función de diversos criterios.
- Las propuestas en las que los grupos se configuran por azar, utilizando algún tipo de procedimiento de distribución aleatoria.
- Las propuestas en las que es el docente el que distribuye a los alumnos en los grupos, buscando controlar el grado de heterogeneidad/homogeneidad en función de uno o varios criterios determinados.

Cada una de estas opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes, que debemos valorar de cara a utilizarlas de forma estratégica.

CUADRO 4. Tres opciones para distribuir a los alumnos en los grupos



A continuación pasamos a desarrollar brevemente cada una de estas opciones.

- *Grupos seleccionados por los propios alumnos.* Para muchos autores se trata del procedimiento menos recomendable porque:
 - suele derivar en la formación de grupos más homogéneos (todos buenos alumnos, todos españoles, todas chicas...);
 - los alumnos tienden a distraerse de la tarea, ya que los motivos que los llevan a agruparse tienen más que ver con las relaciones sociales que con la eficacia del trabajo; y
 - elimina la posibilidad de que amplíen su círculo de relaciones.

Sin embargo, si se plantea de la forma adecuada, puede resultarnos útil en determinadas ocasiones. Para ello, es necesario que tengamos en cuenta las siguientes premisas:

- Lo utilizaremos únicamente para la configuración de equipos esporádicos, que realicen actividades muy concretas. Nunca debe utilizarse para formar equipos-base.
- Puede resultar adecuado para realizar propuestas diferenciadas en tareas o actividades de enriquecimiento, sobre todo centradas en el interés de los alumnos.
- Antes de aplicar este tipo de procedimientos, es necesario explicar a los estudiantes muy claramente cuál es el objetivo de la tarea o actividad a realizar y cuáles serían las características más interesantes que deben presentar los grupos.
- Siempre es necesario advertir a los alumnos que nos reservamos la opción de realizar modificaciones y correcciones.
- Tomar las precauciones necesarias para que ningún alumno se quede sin grupo, al no ser elegido por nadie. Si tenemos la más leve sospecha de que esto puede ocurrir, es mejor evitar este tipo de procedimientos.

Utilizados de esta forma, los grupos formados por los propios alumnos pueden resultar adecuados, al tiempo que añaden un plus de motivación hacia el trabajo en equipo, derivado de la elección que realizan los alumnos.

En la práctica... Una modificación útil de este procedimiento consiste en hacer que los alumnos enumeren a varios compañeros con los que les gustaría trabajar y luego tratar de asegurar que en el equipo-base todos los alumnos trabajen con una de sus elecciones. De esa forma aprovechamos en parte el carácter motivador para el trabajo en grupo que tiene el hecho de que sean los alumnos los que eligen a sus compañeros de equipo. Esto resulta especialmente interesante en las primeras experiencias de trabajo cooperativo de los estudiantes, ya que promueve la motivación hacia este tipo de dinámicas.

- *Grupos seleccionados al azar.* En este caso, no se utiliza ningún criterio específico para formación de los grupos, que acaban configurándose por azar.

Aunque esto podría constituir un argumento suficiente para desechar esta opción, debemos reconocer que este procedimiento tiene un punto positivo: no establece categorías de alumnos. En la mayoría de los casos, la formación de un grupo de forma estratificada deja muy clara cuál es la visión que tiene el profesor sobre el grupo clase: quiénes son los buenos, quiénes los malos, los conflictivos...

Este procedimiento puede utilizarse en determinadas situaciones, siempre que cuidemos algunos detalles:

- Lo utilizaremos únicamente para la configuración de equipos esporádicos, que realicen actividades muy concretas. Nunca debe utilizarse para formar equipos-base.
- Debe circunscribirse a actividades que no requieran un elevado nivel de procesamiento interindividual de la información o que tengan una respuesta única. Las situaciones relacionadas con procesos creativos pueden resultar adecuadas.
- Siempre es necesario advertir a los alumnos que nos reservamos la opción a realizar modificaciones y correcciones.

En la práctica... La forma básica para realizar este procedimiento sería la siguiente:

- Se divide el número de alumnos entre la cantidad de miembros que se pretende que tenga cada grupo.
- Se enumera a los alumnos según el resultado de esa división.
- Los que tengan el mismo número formarán un grupo.

Además de esta forma básica, los hermanos Johnson¹³⁷ ofrecen diversas variaciones, que tienen el azar de cierto carácter pedagógico:

- *El método matemático.* Proponer a los alumnos un problema matemático y pedirles que a) resuelvan el problema, b) encuentren compañeros con la misma respuesta y c) formen un grupo.
- *Provincias y capitales.* Para formar grupos de dos alumnos, divida por dos el número de alumnos de su clase ($30/2 = 15$). Elija una región del país y escriba en las tarjetas los nombres de quince provincias. Luego, en otras tarjetas, escriba los nombres de sus capitales. Mezcle las cartas y distribúyalas entre sus alumnos. Pídales que busquen al que tenga la provincia o la capital correspondiente. Para formar grupos de cuatro, haga que combinen dos provincias adyacentes junto con sus capitales.
- *Personajes históricos.* Entregar a los alumnos una ficha con el nombre de algún personaje histórico y pedirles que se agrupen con los compañeros que tengan personajes del mismo período histórico.
- *Personajes literarios.* Entregar a cada alumno una ficha con el nombre de algún personaje de las obras literarias que han leído en clase y pedirles que se agrupen en función de los personajes que pertenecen a la misma obra.
- *Regiones geográficas.* Haga una lista con nombres de países o provincias y pida a sus alumnos que se agrupen de acuerdo con los que más querrían visitar. También se pueden agrupar según las similitudes climáticas, las semejanzas geográficas, el tipo de exportaciones, etc.
- *Grupos seleccionados de forma estratificada.* Este tipo de procedimientos son los más utilizados a la hora de distribuir a los alumnos en los equipos cooperativos, ya que permiten controlar el grado de heterogeneidad/homogeneidad de los agrupamientos en función de uno o más criterios determinados. Esto otorga al docente una herramienta muy valiosa para diseñar situaciones de interacción que se adapten a las necesidades tanto de los alumnos como de la tarea. De esta forma se potencian los beneficios que ofrece la cooperación para el aprendizaje de todos los estudiantes.

¹³⁷ D. W. JOHNSON, / R. T. JOHNSON, o. c., p. 42.

Ahora bien, este tipo de procedimientos presenta también una desventaja: puede poner en evidencia una categorización del grupo clase y los alumnos, estableciendo quiénes, en opinión del docente, son los estudiantes de nivel alto, medio y bajo.

Aun siendo conscientes de este hándicap, utilizaremos siempre grupos seleccionados de forma estratificada para configurar los equipos-base y, en muchas ocasiones, para los esporádicos.

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos una posible forma de realizar equipos-base heterogéneos de cuatro alumnos.

TABLA 2. Procedimiento para distribuir a los alumnos en los grupos de forma estratificada

PASO	ACCIÓN
PRIMERO	Priorizamos los criterios que se utilizarán para realizar los agrupamientos. Esta elección estará en función de las necesidades específicas del grupo clase.
SEGUNDO	Realizaremos un diagnóstico de los alumnos en función de los criterios que hemos priorizado. En este punto, podemos utilizar los instrumentos que recogemos en el capítulo «Evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos».
TERCERO	Decidiremos el tamaño de los equipos. Esta decisión estará condicionada sobre todo por la experiencia que tenga el grupo clase en el trabajo cooperativo (cuanto mayor experiencia, más grandes pueden ser los equipos) y el espacio del aula.
CUARTO	En función de los criterios escogidos, «clasificamos» a los alumnos en tantos niveles como miembros tienen los grupos. Por ejemplo, si vamos a formar grupos de cuatro, crearíamos cuatro niveles: <ul style="list-style-type: none"> • el primero, para los alumnos que presentan un nivel alto en los distintos criterios y, por tanto, son más capaces de prestar ayuda. • el segundo para los alumnos que presentan un nivel medio alto. • el tercero, para los alumnos de un nivel medio bajo. • el cuarto, para los alumnos que necesitan más ayuda.
QUINTO	Determine la cantidad de equipos, dividiendo el número total de alumnos entre el tamaño de los grupos que hemos elegido. Si la división no es exacta, deberemos combinar grupos de tamaños distintos. Por ejemplo, grupos de cuatro con grupos de tres o de cinco.
SEXTO	Forme los equipos, equilibrándolos de tal modo que... <ul style="list-style-type: none"> • cada equipo esté integrado por alumnos con niveles alto, medio y bajo. • el nivel de desempeño promedio de todos los equipos sea más o menos igual.
SÉPTIMO	Si los equipos no están distribuidos de forma equilibrada en función de la etnia, el sexo o el nivel de integración..., realice cambios en los equipos entre alumnos con desempeños parecidos, hasta lograr el equilibrio.

Como dijimos anteriormente, a la hora de realizar la distribución de los alumnos dentro de los grupos, resulta evidente que no podremos compatibilizar todos los criterios de heterogeneidad/homogeneidad. Por esto, lo más inteligente es priorizar algunos de ellos, en función de las necesidades del grupo-clase. Así, por ejemplo, en un grupo en el que existen brotes xenófobos, sería conveniente poner el énfasis en la etnia y luego tratar de ir incorporando otros criterios; sin embargo, en un grupo clase con una tasa elevada de fracaso académico, pondremos el énfasis en el rendimiento escolar o la motivación hacia el aprendizaje.

La disposición del aula

La forma en la que disponemos el aula condiciona la dinámica de trabajo que se desarrolla en ella¹³⁸. Y esto es así porque

- manda un mensaje muy claro respecto al tipo de conductas que el docente considera apropiadas;
- influye decididamente en la forma en que alumnos y docentes participan en las actividades y se comunican;
- promueve u obstaculiza la interacción entre los estudiantes;
- ayuda a disminuir la ansiedad de los alumnos, al conocer dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas;
- facilita o dificulta la circulación dentro del aula;
- orienta el trabajo de los alumnos, contribuyendo a aumentar o disminuir las interrupciones; y
- facilita o dificulta la transición entre actividades distintas.

Por todo lo anterior, es necesario que seamos cuidadosos con la disposición del aula, de cara a que se convierta en un elemento que favorezca las dinámicas de cooperación en el aula. Algunas de las pautas que podemos seguir serían las siguientes¹³⁹:

- Los miembros de un grupo deben sentarse juntos, de forma que puedan mirarse a la cara, compartir los materiales, hablar entre ellos sin molestar a los demás, etc.
- Los miembros de un grupo deben poder ver al docente en el lugar en el que realiza las explicaciones, sin tener que adoptar una posición incómoda.
- Los grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada equipo.
- Los alumnos deben tener un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.
- Establecer zonas de trabajo delimitadas utilizando rótulos, signos, mobiliario móvil, líneas en el suelo o en las paredes...

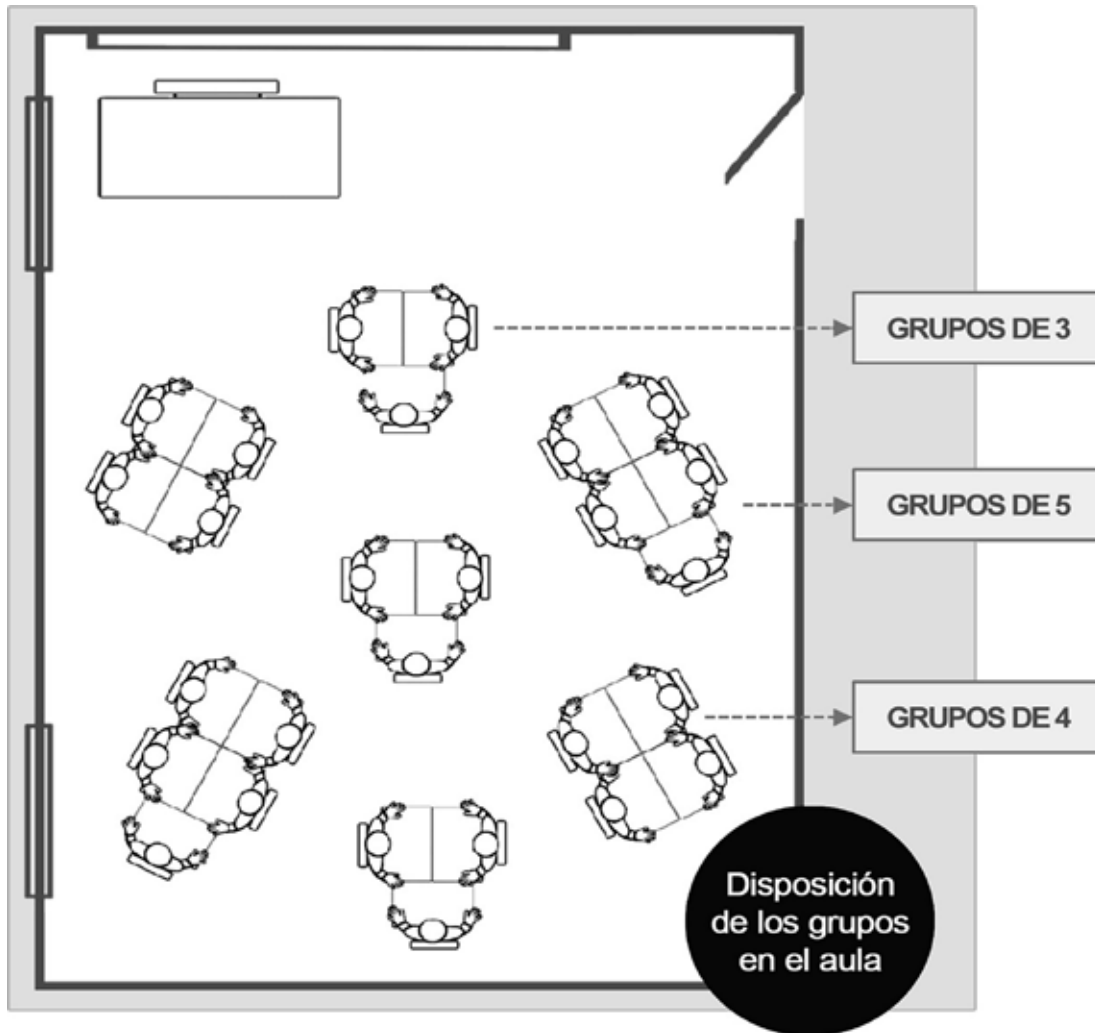
En la práctica... Debemos ser conscientes de que ninguna disposición del aula es suficiente para cubrir todas las necesidades que se derivan de las distintas actividades que se desarrollan en ella. Por ello, esta disposición debe ser flexible, permitiendo a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio.

Esto exige un esfuerzo explícito por entrenar a los alumnos a cambiar la disposición del aula en función de las distintas necesidades (trabajo individual, en parejas, en grupos pequeños...). Para ello, podemos colocar planos en las paredes con las distintas disposiciones y dedicar un tiempo a practicar los cambios.

¹³⁸ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. HOLUBEC, *El aprendizaje cooperativo...*, o. c., pp. 47-48.

¹³⁹ *Ibid.*, pp. 48-49.

CUADRO 5. Disposición de los grupos en el aula

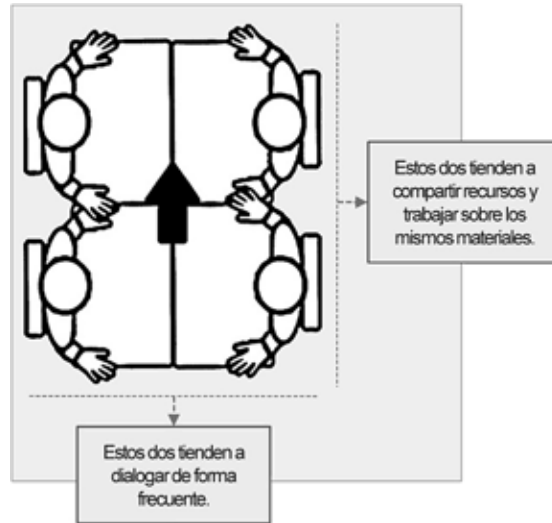


La disposición de los alumnos dentro de los grupos

La posición que ocupan los alumnos dentro del grupo influye en el tipo de interacción que mantienen y, por tanto, es necesario cuidar la disposición de los estudiantes dentro del equipo. Existen dos premisas que debemos tener muy claras:

- Los estudiantes que se colocan cara a cara, encuentran facilidades para interactuar de forma verbal. Por ello, se trata de una disposición especialmente adecuada para dialogar, debatir, realizar entrevistas, preguntar...
- Los estudiantes que se colocan hombro con hombro, encuentran facilidades para compartir recursos y trabajar sobre los mismos materiales. Por tanto, se trata de una disposición adecuada para la tutoría entre iguales, la realización conjunta de actividades, la corrección de ejercicios...

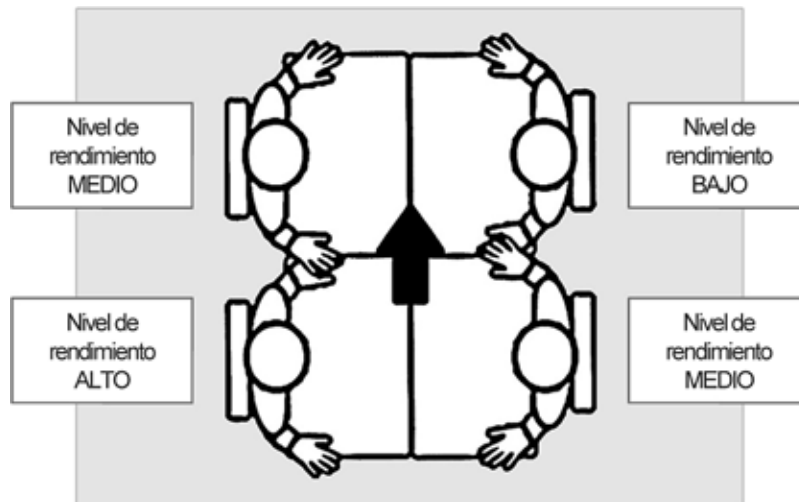
CUADRO 6. Tipos de interacción privilegiada en la subdivisión del equipo-base



Así pues, de cara a sacar el máximo partido de la interacción entre alumnos, es necesario cuidar quién interactúa con quién y en qué tipo de actividades. Aunque los equipos-base sean de cuatro alumnos, en muchas actividades se subdividirán en parejas de trabajo. Esto supone que no solo cuidemos la configuración del equipo, sino las posibles subdivisiones que se pueden producir en él. En este punto, resulta muy importante que tengamos en cuenta que tanto las situaciones de andamiaje en la zona de desarrollo próximo, como las controversias académicas que derivan en conflictos sociocognitivos, resultan más beneficiosos si la distancia cognitiva entre los alumnos no es muy grande.

Por eso, procuraremos que las «parejas cara a cara» y las «parejas hombro con hombro» en las que se puede subdividir el equipo-base, no estén formadas por alumnos de un nivel muy alejado.

CUADRO 7. Disposición de los alumnos en un equipo-base de cuatro



Como se puede apreciar en el cuadro 7, tanto en las «parejas cara a cara» como en las «parejas hombro con hombro» los alumnos trabajan con un compañero de un nivel diferente, pero no demasiado alejado: el alumno de nivel alto no formaría pareja con el de nivel más bajo, sino que interactúa con compañeros de nivel medio; los alumnos de nivel medio no trabajarían juntos en actividades de pareja, sino que interactúan con el alumno de nivel alto o con el de nivel bajo; el alumno de nivel bajo no formaría pareja con el de nivel alto, sino que interactúa con alumnos de nivel medio.

En la práctica... A la hora de realizar agrupamientos, debemos tomar decisiones respecto a las siguientes cuestiones:

- ¿Los agrupamientos serán heterogéneos u homogéneos?
- ¿Cuántos miembros tendrá cada grupo de aprendizaje?
- ¿Cuánto tiempo durará el agrupamiento?
- ¿Cómo se distribuirán los alumnos en los distintos grupos?
- ¿Cómo dispondremos el aula?
- ¿Qué posición ocupará cada alumno dentro del grupo?

Aunque una reflexión detenida sobre estas cuestiones aumentará la eficacia de la propuesta, en muchas ocasiones deberemos realizar correcciones sobre la marcha, de cara a solucionar posibles problemas. Por este motivo, sobre todo cuando hablamos de grupos-base, conviene que contemos con un tiempo de rodaje de los equipos, en el que podamos realizar cambios.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

En el caso de estos alumnos debemos movernos en una línea de agrupamientos flexibles, en los que se combinen distintos agrupamientos con finalidades distintas. De este modo, la estructura cooperativa nos permitirá adecuar las tareas y actividades a las necesidades no solo de los chicos más capaces sino a las de todos los alumnos.

Así, a lo largo de una unidad didáctica, planificaremos diversos tipos de agrupamientos, con configuraciones distintas, que estarán en función de los objetivos que pretendemos conseguir en cada caso. En esta línea, Tomlinson¹⁴⁰ sugiere que

en ocasiones será conveniente que los estudiantes con similar nivel de aptitud trabajen juntos o con el docente. También deberá haber ocasiones en que se propongan tareas destinadas a reunir a alumnos con distintos niveles de aptitud, de un modo que resulte provechoso para todos. Algunas veces estudiantes con intereses similares trabajarán juntos en un área que sea importante para todos, mientras que otras veces se reunirán alumnos con diferentes especialidades, para contemplar una idea o tema desde varios ángulos distintos.

La autora propone que, a la hora de diseñar la unidad, los docentes se pregunten: ¿en qué momento de esta unidad debería intervenir toda la clase?, ¿cuándo serán necesarias actividades en equipo?, ¿en qué momento deberían estudiar de forma individual?, ¿cuándo debería reunirme con cada uno de ellos?

A partir de estas cuestiones, Tomlinson¹⁴¹ nos ofrece una serie de sugerencias sobre el tipo de actividades que podríamos realizar en cada situación:

¹⁴⁰ C. A. TOMLINSON, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 58.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 57.

- *Actividades en grupo-clase.* Diagnóstico previo (aptitudes, intereses...), introducción de contenidos, activación de conocimientos previos, planificación, intercambio, conclusión de los estudios...
- *Actividades en grupos pequeños (parejas, tríos, cuartetos...) heterogéneos.* Actividades para la comprensión de contenidos, tutorías entre iguales, actividades de tipo creativo, realización de ejercicios, enseñanza, práctica y aplicación de destrezas, investigación...
- *Actividades en grupos pequeños (parejas, tríos, cuartetos...) homogéneos.* Enseñanza de destrezas concretas, actividades de enriquecimiento, actividades de refuerzo, lectura guiada, condensación, investigación, centros de interés...
- *Actividades individuales.* Actividades de condensación, profundización y enriquecimiento, centros de interés, tareas domiciliarias, estudio independiente, pruebas de evaluación...
- *Encuentros profesor-alumno.* Diagnóstico, ajuste y planificación, orientación y asesoramiento, evaluación...

Partiendo de estas premisas, nuestra red de aprendizaje se convierte en una herramienta de atención a la diversidad, en la medida en que la intervención educativa está presidida por el respeto y la valoración de las diferencias individuales y las necesidades específicas que se derivan de ellas.

b) Interdependencia positiva

La interdependencia positiva constituye el elemento básico de las situaciones de cooperación, ya que marca la diferencia entre el trabajo en grupo y el trabajo en grupo cooperativo.

La interdependencia positiva depende de la forma en que el docente estructura la situación de aprendizaje: cuanto más necesiten unos de otros para realizar el trabajo y alcanzar la meta, más cooperativa será la situación. Para ello, la propuesta de trabajo que se haga a los alumnos debe mandar un mensaje muy claro: «Solo tendréis éxito, si lo tienen también vuestros compañeros». En otras palabras, toda situación de aprendizaje cooperativo debe estar presidida por un lema: «O todos o ninguno».

Al relacionar las metas de los alumnos en una correlación positiva, conseguimos una cuestión fundamental: los estudiantes comprenden que los esfuerzos y éxitos de cada integrante del equipo no solo lo benefician a él sino también al resto de los miembros del grupo. De este modo, los alumnos se enfrentan a una doble responsabilidad: aprender los contenidos propuestos y asegurarse de que todos los miembros de su grupo también los aprenden.

He aquí una de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo: se pone en marcha una dinámica de trabajo, en la que todos comparten recursos, se apoyan mutuamente y celebran los éxitos conjuntos. Entonces, las posibilidades de ofrecer ayuda a todos los alumnos que lo necesitan se multiplica, con lo que la capacidad de atender a la diversidad aumenta.

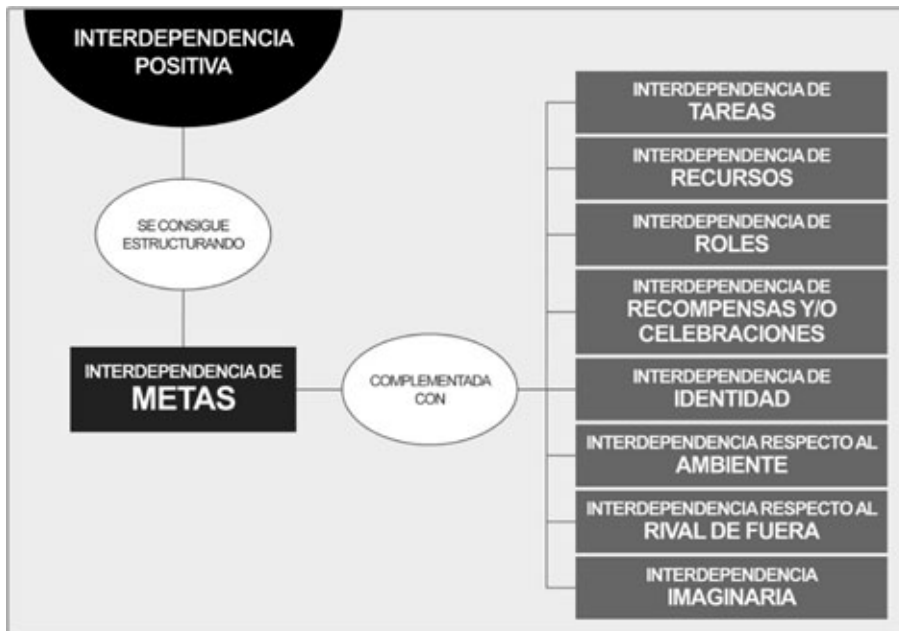
Para promover la interdependencia positiva es necesario trabajar a dos niveles distintos:

- Por un lado, establecer objetivos o metas interdependientes, que hagan necesario el progreso de todos los alumnos (interdependencia de metas).
- Por otro, complementar la interdependencia de metas con otros tipos de interdependencia en relación a las tareas, los recursos, las funciones, las recompensas/celebraciones, la identidad, el ambiente, etc.

Asegurando la interdependencia a estos niveles, se establece en el aula una dinámica cooperativa basada sobre dos pilares básicos:

- Para alcanzar el éxito conjunto, son necesarios los esfuerzos de todos y cada uno de los miembros del grupo, por lo que nadie puede esconderse y aprovecharse del trabajo de sus compañeros.
- Cada miembro del grupo tiene una contribución única para lograr el objetivo conjunto, determinada por sus recursos, habilidades, funciones... Ello deriva en la valoración de la diversidad.

CUADRO 8. Cómo estructurar la interdependencia positiva



A continuación vamos a analizar los distintos tipos de interdependencia que podemos estructurar en el aula, ofreciendo algunos consejos prácticos para desarrollarlas.

Interdependencia de metas

Conseguimos interdependencia de metas cuando establecemos un objetivo o criterio de éxito grupal que requiere del trabajo y la implicación de todos los miembros del equipo. Cuando el nivel de pericia es alto, el grupo puede establecer sus propios objetivos o criterios para el éxito.

En la práctica... Algunos ejemplos de metas cooperativas serían:

- Todos los miembros del equipo mejorarán su rendimiento anterior.
- Todos los miembros del equipo conseguirán una calificación mínima.
- El equipo elaborará un producto que responde a unos criterios de exigencia determinados (un cuestionario resuelto, un trabajo de investigación, un experimento científico, un mural...), y será fruto del trabajo de todos sus miembros. Cualquiera de los integrantes del grupo puede explicar el trabajo.

Interdependencia positiva de tareas

Conseguimos interdependencia positiva de tareas cuando el trabajo que realiza cada uno de los miembros del grupo es imprescindible para alcanzar la meta. Algunas formas de estructurar interdependencia de tareas serían:

- Dividimos el trabajo en actividades distintas pero complementarias, de tal forma que el producto final requiera la implicación activa de todos los miembros del grupo.
- Proponemos la realización conjunta de las mismas actividades, estableciendo que ningún alumno puede empezar un nuevo ejercicio hasta que todos los miembros del equipo hayan terminado y comprendido el anterior.
- La tarea se encadena de forma que cada miembro del grupo completa una parte, que resulta imprescindible para el paso a la siguiente. El equipo debe evaluar positivamente cada parte de forma inmediata y todos tienen que estar de acuerdo con lo que se ha realizado antes de continuar.

En la práctica... Algunos ejemplos de actividades con interdependencia positiva de tareas son:

- La realización conjunta de ejercicios, con la norma de que solo se avanza cuando todos han comprendido el paso anterior. Las técnicas Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI) o Torneo de Juegos por Equipos (TJE) van en esta línea.
- La realización de rompecabezas, en los que cada miembro del equipo trabaja sobre una parte de los contenidos y debe explicarla a los demás.
- La realización de trabajos grupales en las que cada uno de los miembros del equipo se encarga de una parte y es capaz de explicar el proceso seguido.

Interdependencia positiva de recursos

Conseguimos interdependencia positiva de recursos cuando los alumnos comparten o se reparten el material necesario para desarrollar la tarea. De esta forma, los alumnos dependen los unos de los otros para realizar su trabajo. Algunas formas de conseguir interdependencia positiva con respecto a los recursos serían:

- Proporcionar a los alumnos recursos limitados, para que se vean obligados a compartirlos con sus compañeros.
- Dar a cada alumno una parte de los recursos necesarios, para que el grupo deba coordinarse.
- Cada uno de los miembros del grupo busca y aporta una parte de los materiales necesarios.

En la práctica... Algunos ejemplos de actividades con interdependencia positiva de recursos son:

- La realización grupal de una serie de ejercicios utilizando una única hoja de preguntas y respuestas. Por ejemplo, los métodos TELI o TJE.
- La realización de un trabajo de investigación, en el que cada uno de los alumnos se encarga de traer información sobre un aspecto determinado.
- La realización de un rompecabezas, en el que cada miembro del grupo recibe una parte del material para trabajar sobre él y explicárselo a sus compañeros.

Interdependencia positiva de funciones

La interdependencia positiva de funciones se consigue a través de la asignación de roles cooperativos dentro del grupo. Sobre estos roles, que son complementarios y están interconectados, se sostendrá la dinámica de trabajo del equipo. Desde esta perspectiva, si uno no cumple con su función, todo el trabajo del equipo se verá condicionado.

Existen distintas clasificaciones de los roles cooperativos. Nosotros recogemos a continuación la de Pujolàs¹⁴² por su claridad y sencillez. Para este autor, los roles cooperativos se clasifican en dos grupos: roles para la formación y funcionamiento del equipo, y roles para consolidar y reforzar el trabajo del equipo.

- *Roles para la formación y el funcionamiento del equipo.* Son aquellos que ayudan a la conformación del grupo y a que la dinámica de trabajo sea eficaz. Algunos de estos roles serían:
 - *Moderador:* dirige las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra...
 - *Secretario-portavoz:* anota las decisiones y los acuerdos, rellena los formularios, se comunica con otros grupos y el profesor...
 - *Supervisor del orden:* controla el volumen de voz, evita la dispersión, anima a la participación...
 - *Coordinador de tareas:* se ocupa del material, controla que se cumpla el plan de trabajo, revisa los deberes...
 - *Observador:* registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles...
- *Roles para consolidar y reforzar el trabajo en equipo.* Son aquellos que ayudan a los alumnos a formular lo que saben, integrarlo con lo que están aprendiendo y a incentivar y mejorar su razonamiento. Algunos de estos roles podrían ser:
 - *Sintetizador-recapitulador:* sintetiza y recapitula los contenidos utilizando esquemas y mapas conceptuales.
 - *Verificador de la corrección:* se asegura que las respuestas o producciones del equipo sean correctas.
 - *Verificador de la comprensión:* se asegura que todos hayan entendido los contenidos.
 - *Incentivador de la discusión y el diálogo:* procura que todos los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada.
 - *Observador:* registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles...

A la hora de trabajar sobre estos roles, podemos seguir la siguiente propuesta¹⁴³, que se articula sobre seis pasos distintos:

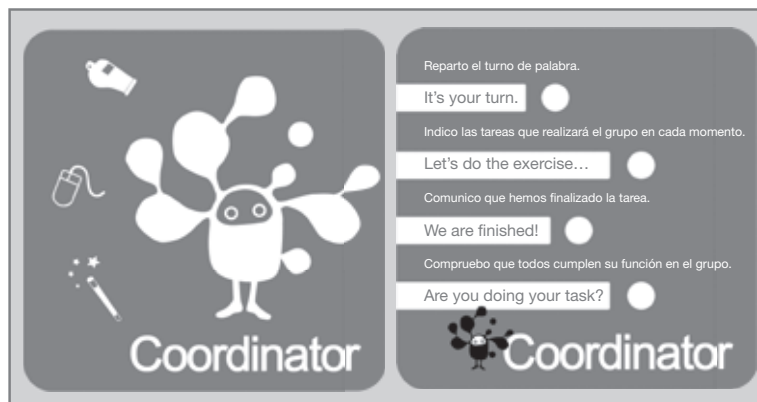
- *Seleccionar los roles que se van a implantar.* Esta selección debe realizarse en función del nivel madurativo de los alumnos y las necesidades de los grupos en cada momento.

¹⁴² P. PUJOLÀS, o. c.

¹⁴³ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. HOLUBEC, *El aprendizaje cooperativo...*, o. c., pp. 82-86.

- *Descubrir la necesidad de roles para trabajar en equipo.* Para ello, podemos desarrollar la siguiente secuencia de trabajo: a) los equipos empiezan a trabajar sin asignar roles; b) a continuación reflexionamos sobre las conductas que favorecen el trabajo en equipo y las que lo dificultan; c) asignamos roles para promover las conductas positivas y corregir las negativas y d) añadimos los roles que no se hayan desprendido de la reflexión.
- *Asegurarse que todos entienden en qué consiste el rol.* Para ello podemos: a) definir operativamente el rol a través de tarjetas y/o carteles en los que se recojan las funciones y las frases más características del mismo y b) dramatizar situaciones en las que se ejerce el rol.

CUADRO 9. Ejemplo de tarjeta de rol para primer ciclo de Educación Primaria (Colegio Ártica)



- *Preparar situaciones repetidas de práctica del rol.* Podemos establecer una o varias sesiones de práctica, en las que todos los alumnos puedan utilizar el rol varias veces hasta que lo aprendan. Durante el proceso, el docente realiza las correcciones necesarias.
- *Introducir el rol y revisar su aplicación.* Se introduce el rol dentro del equipo y el observador registra en una guía la frecuencia y calidad con la que se han realizado las tareas operativas del mismo. Luego, en la evaluación grupal, el equipo revisa su aplicación utilizando preguntas como las siguientes: ¿qué tareas operativas ha realizado y con qué frecuencia?, ¿qué tareas no ha realizado?, ¿cómo ha beneficiado al equipo el ejercicio de estas tareas?, ¿cómo ha perjudicado al equipo el hecho de que no se hayan ejercido algunas de estas tareas?, ¿hace falta añadir alguna tarea nueva a un determinado rol?
- *Practicar los roles introducidos hasta que los alumnos los interioricen.* El aprendizaje de un rol no se produce de forma inmediata. Se trata de un proceso lento, que pasa por toda una serie de fases distintas: a) conciencia de que el rol es necesario, b) comprensión de cuál es el rol, c) realización tímida y torpe del rol, d) sensación de falsedad en el ejercicio del rol, e) uso diestro pero mecánico del rol y f) uso habitual, automático y natural del rol.

En la práctica... Algunas cuestiones prácticas a tener en cuenta a la hora de trabajar los roles serían:

- Por norma general, utilizaremos roles cuando establezcamos agrupamientos de tres o más alumnos.

- Los primeros roles que asignaremos serán los de formación y funcionamiento. Las funciones que resultan imprescindibles para empezar a trabajar serían: a) un rol para dirigir las actividades y repartir el turno de palabra (con esto aseguramos que el equipo trabaje de forma ordenada y sin desviaciones), b) un rol encargado de comunicarse con el docente y los otros grupos, y de recoger los materiales necesarios para el trabajo (así evitamos el movimiento errático de los alumnos por la clase y conseguimos que solo se pregunte al profesor cuando ninguno de los miembros del grupo conoce la respuesta), c) un rol para supervisar el nivel del ruido y la implicación en la tarea (de este modo empezamos a dotar a los grupos de la capacidad de autorregularse) y d) un rol para llevar la agenda grupal y revisar que todos han cumplido con el trabajo (de este modo incidimos en la autogestión del equipo y contribuimos al desarrollo de estrategias metacognitivas).
- En un principio, la distribución de roles la decide el profesor y puede basar su elección en el perfil del alumno. De este modo, aumentamos las expectativas de éxito.
- Los roles deben rotar periódicamente, para que todos los alumnos tengan la oportunidad de ejercerlos. Los períodos para el desempeño de un rol no deberían ser inferiores a una semana ni superiores a un mes.
- Los roles deben enseñarse de forma explícita y clara (concretar sus funciones, operativizarlos, poner ejemplos...) y evaluarse. Si un rol tiene varias funciones, conviene introducirlas de una en una, de forma secuenciada, de cara a facilitar su asimilación.
- Una vez explicado y ensayado un rol, debemos estar muy pendientes de su cumplimiento durante algún tiempo. En esta fase es conveniente reconocer públicamente a quienes cumplen las funciones y corregir a quienes las incumplen.
- Solo se implantarán aquellos roles que encuentren sentido y significación en la dinámica habitual del aula. Por ello, es conveniente que la intervención educativa que diseñemos, tenga en cuenta estos roles y les dé protagonismo.

Interdependencia positiva de recompensas/celebraciones

Conseguimos interdependencia de recompensas/celebraciones cuando el esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de los otros es reconocido y festejado. Las recompensas y/o celebraciones, bien utilizadas, derivan en el reconocimiento del esfuerzo ajeno y el respeto mutuo, y promueven el firme compromiso de los alumnos con el rendimiento del grupo. Para ello, podemos:

- promover que los grupos celebren el buen resultado obtenido;
- ofrecer recompensas grupales no tangibles (reconocimiento, elogios, alabanzas...);
- otorgar premios tangibles en función de las metas comunes. Estos premios pueden ser escolares (puntos positivos, puntos adicionales en la calificación...) o no escolares (tiempo libre, diplomas...).

En la práctica... Los premios y recompensas extrínsecas constituyen un recurso muy poderoso para conseguir interdependencia positiva y motivación hacia el trabajo cooperativo. Son especialmente interesantes en los primeros momentos de la implantación de nuestra red de aprendizaje.

Ahora bien, es necesario ser cuidadoso en su utilización, ya que pueden tener efectos negativos, como por ejemplo, que los alumnos se acostumbren a hacer las cosas «a cambio de algo». Por ello, es necesario dosificarlas y ser contingentes y claros en su utilización.

Así mismo, es imprescindible que acompañemos siempre las recompensas con el reconocimiento explícito y público por parte del docente. De este modo, los premios se convierten en símbolos de festejo y reconocimiento al trabajo del alumno, favoreciendo el desarrollo en el estudiante de una motivación intrínseca que irá sustituyendo gradualmente a las recompensas extrínsecas.

Interdependencia positiva respecto de la identidad

La interdependencia con respecto a la identidad se deriva del sentido de pertenencia que desarrolla el alumno con respecto a su equipo. Uno de los factores que potencian este sentido de pertenencia, es dotar a los equipos de una identidad definida. Estamos hablando de la «imagen corporativa» del equipo, que debe ser construida por los propios miembros del grupo a partir de sus gustos e intereses. Algunas de las acciones que podemos realizar para facilitar la construcción de esta identidad grupal son:

- Pedir a los alumnos que elijan un nombre, logo, lema... para su equipo.
- Dedicar alguna sesión a que los equipos elaboren carnets, gorras, pañuelos, banderines... con sus señas de identidad.
- Establecer la rutina de que los equipos personalicen sus materiales de trabajo. Por ejemplo, que pongan su nombre y logo en todos los trabajos escritos que realicen.
- Entregar a los equipos recursos y materiales grupales, necesarios para desarrollar el trabajo en el aula. Por ejemplo, entregar una agenda grupal o un corcho específico, para que cada equipo cuelgue sus propios comunicados y exponga sus trabajos.
- Permitir que los equipos personalicen su espacio de trabajo.

En la práctica... La interdependencia positiva respecto a la identidad constituye un aspecto importante para la cohesión de los equipos-base (en los equipos esporádicos no conviene trabajarla). Un equipo con un sentido desarrollado de pertenencia en torno a una identidad definida se convierte en un referente fundamental para el alumno, lo que facilita su integración en clase, al tiempo que le ofrece un sistema de apoyo y ayuda muy potente. Por este motivo, conviene que los equipos-base sean estables (al menos un trimestre), de cara a darles tiempo a construir su propia identidad.

Interdependencia positiva respecto al ambiente

La interdependencia positiva respecto al ambiente se basa en dotar al equipo de un espacio que sienta como propio. Algunas de las iniciativas que podemos desarrollar para conseguirla serían:

- Designar un espacio en clase para el equipo.
- Utilizar diversos elementos para delimitar el espacio del equipo.
- Dotar al equipo de su propio mobiliario: estantería, ordenador, corchos...
- Ofrecer al equipo un lugar de reunión.

Interdependencia respecto al rival de fuera

La interdependencia respecto al rival de fuera se articula a través de situaciones de competición de unos grupos con otros. De este modo, al enfrentarse a otros compañeros, los equipos desarrollan un nivel de interdependencia muy alto, ya que ganar depende del trabajo de todo el grupo. Algunas de las acciones que podríamos desarrollar para conseguirla serían:

- Crear situaciones en las que los equipos compiten con otros grupos. Esta es la base de la técnica Torneo de Juegos por Equipos (TJE).
- Proponer competiciones con otras clases u otros centros escolares.

En la práctica... Aunque hemos de reconocer que la interdependencia con respecto al rival de fuera resulta muy poderosa, es necesario que tengamos mucho cuidado con su utilización. Las dos premisas a tener en cuenta serían:

- Las situaciones competitivas nunca deberían sostenerse sobre aspectos relacionados directamente con el aprendizaje. Competir con otros en los juegos o en los deportes puede ser divertido e inocuo, pero competir por ver qué grupo consigue mejores notas o hace el mejor trabajo, puede derivar en una correlación negativa de las metas de los alumnos, que contribuya a que unos grupos no solo no apoyen a los otros, sino que lleguen a obstaculizar su trabajo para poder ganar.
- Es necesario que nunca perdamos de vista que el grupo de referencia es siempre el grupo clase. Si abusamos de situaciones de competición intergrupo, podríamos convertir el aula en un «reino de taifas», con lo que las posibilidades de apoyo y ayuda mutuas disminuirían considerablemente.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

La interdependencia positiva constituye para muchos autores el punto neurálgico del aprendizaje cooperativo, en la medida en que no existe cooperación sin metas compartidas. La necesitamos, ya que establece tanto la necesidad del trabajo conjunto, como el reconocimiento y la valoración de la implicación y el esfuerzo de cada uno de los miembros del grupo.

Esto último es especialmente importante en el caso de los alumnos con altas capacidades, ya que en muchos casos este colectivo suele presentar unos problemas de integración que les llevan a ocultar su potencial para poder encajar en el grupo.

Por ello, resulta fundamental estructurar una situación de aprendizaje en la que no solo se respete, sino que se valore la aptitud de estos alumnos para aprender, en la medida en que beneficia al colectivo. En este sentido el aprendizaje cooperativo –basado en una interdependencia positiva de las metas de aprendizaje– se convierte en un instrumento muy poderoso de integración, ya que deriva en la generalización de normas proacadémicas entre los alumnos: si el hecho de que tú aprendas me beneficia a mí también, cuanto más aprendas, mejor.

Ahora bien, es necesario que tomemos ciertas precauciones para que la interdependencia no condicione los procesos de diferenciación del aprendizaje y, en consecuencia, la atención a la diversidad. Y una de las claves fundamentales está en no caer en el error de que los alumnos que trabajan juntos deben realizar las mismas actividades, de la misma forma y en el mismo lapso de tiempo. La atención a la diversidad supone un esfuerzo por diferenciar el producto educativo, de forma que se adapte a las necesidades de cada uno de los alumnos. Por ello, aunque en muchas ocasiones los alumnos realizarán juntos las mismas actividades,

en muchas otras trabajarán con niveles de contenido, actividades y ritmos distintos, especialmente diseñados para potenciar su propio proceso de aprendizaje. ¿Dónde queda entonces el grupo? En que el equipo facilita el trabajo de sus miembros, proporcionándole una experiencia educativa más rica, en la que reciben un nivel mayor de apoyo.

De este modo, el planteamiento de interdependencia no debe centrarse solo en la realización conjunta de las mismas actividades, sino que habrá que articular otras vías y procedimientos para relacionar de forma positiva las metas de unos y otros.

Tres son los ámbitos más claros en los que habrá que realizar matizaciones: la interdependencia de metas, la de recursos y la de tareas.

- La *interdependencia positiva de metas* debe estar presente siempre, sean cuales fueran las actividades propuestas. Algunas metas comunes que podemos articular partiendo de actividades distintas serían:
 - Que todos los alumnos mejoren su rendimiento anterior.
 - Que todos los alumnos realicen una determinada cantidad de trabajo en un lapso determinado. Por ejemplo, cuando se trabaja sobre módulos o fichas dentro de una secuencia de enseñanza programada.
 - Que el grupo consiga realizar un producto determinado basado en el trabajo diferenciado de cada uno de sus miembros.
- La *interdependencia positiva de recursos* debe basarse en la complementariedad de los materiales, más que en la utilización de los mismos recursos. Por ejemplo, entregamos a cada alumno una parte del material necesario para realizar el trabajo. En este caso, los materiales pueden diferenciarse en función de la aptitud, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- En la misma línea, la *interdependencia positiva de tareas* debe basarse en la realización de tareas distintas, que resultan necesarias para conseguir la meta. Por ejemplo:
 - Si trabajamos en la elaboración de productos, las actividades que realizan los alumnos pueden diferenciarse, de cara a adecuarse a las necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, si la meta es hacer una revista, las tareas pueden variar desde realizar las ilustraciones o escribir una columna, hasta corregir la coherencia de los textos y maquetar el documento.
 - Si la propuesta es la realización de un trabajo de investigación, tanto la complejidad de los aspectos tratados como el grado de profundidad con el que se trabajan pueden ser diferenciados, sin perder la meta común: todos los aspectos son necesarios para realizar el trabajo.

c) Responsabilidad individual

Una de las «desviaciones» más generalizadas en las dinámicas grupales es lo que se conoce como el «efecto polizón»: un compañero se aprovecha del trabajo de los demás y obtiene beneficios sin implicarse en la tarea. Esta es una cuestión que suele darse cuando la situación de aprendizaje cooperativo no está bien diseñada y no prevé medidas para evitarla.

Debemos tener claro que la finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto aprender a hacer las cosas juntos, sino aprender juntos a hacer las cosas solos. Por ello, cuando los alumnos trabajan en equipo, es imprescindible adoptar medidas que aseguren la implicación

de todos. Solo así podremos evitar que alumnos pasivos se aprovechen del trabajo de sus compañeros para obtener sus metas.

La responsabilidad individual se promueve cuando se estructuran las situaciones de forma que el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno y somos capaces de establecer estrategias e instrumentos para hacerlo.

En la práctica... Existen diversos procedimientos que han demostrado su eficacia a la hora de promover la responsabilidad individual. Algunos de ellos son:

- Formar grupos pequeños. Cuanto más pequeño es el grupo, más se «nota» la falta de implicación de alguno de sus miembros.
- Evaluar a cada alumno por separado, ya sea con una prueba individual o examinando la parte que le ha correspondido en un trabajo conjunto.
- Elegir al azar el trabajo de un alumno, para que represente al grupo.
- Buscar medios para identificar la parte del trabajo que ha realizado cada alumno. Por ejemplo, en un trabajo escrito, utilizar colores distintos de bolígrafo o tipografías diferentes para cada estudiante.
- Pedir a un alumno cualquiera que explique el contenido del trabajo.
- Fomentar la autoevaluación individual y grupal.
- Cada miembro del equipo firma el trabajo («Participé en la elaboración», «Estoy de acuerdo con el resultado», «Puedo explicar el trabajo»).
- Supervisar y valorar la implicación y la participación como un elemento importante de la evaluación. Supervisar con especial atención a los grupos en los que puede haber alumnos que se muestren poco implicados.
- Valorar la implicación como un elemento importante de la evaluación.
- Utilizar roles específicos que alienten y supervisen la participación e implicación de los miembros del grupo. Por ejemplo, un observador que registre las intervenciones de sus compañeros o un animador que fomente la participación de todo el grupo en las tareas realizadas.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

Cuando se trata de alumnos con altas capacidades, uno de los problemas con los que nos podemos encontrar no es tanto la falta de implicación como el rendimiento a un nivel menor del que el alumno es capaz. Esto se puede entender también como falta de responsabilidad o compromiso individual. Para paliar esta situación, podemos tomar algunas medidas:

- Realizar un esfuerzo por adecuar las propuestas que se hace a estos alumnos, de cara a que se adapten a sus necesidades. Como hemos venido diciendo, el hecho de que los alumnos trabajen juntos, no tiene que significar que realicen las mismas actividades.
- Diseñar actividades y tareas de anclaje, que el alumno con altas capacidades pueda desarrollar cuando haya terminado su trabajo dentro del grupo. Al tiempo, buscar la forma de que este trabajo suponga beneficios para su grupo. Por ejemplo...
 - establecer sesiones específicas para que el alumno con altas capacidades comparta con sus compañeros de grupo los resultados de su trabajo.

- crear un currículo grupal, en el que se recojan todos los campos en los que ese grupo destaca.
- establecer un sistema de reconocimiento grupal en función de módulos o actividades realizadas.
- Estructurar la interdependencia positiva cuidadosamente, para que el aumento en el nivel de *performance* de estos alumnos se traduzca en un aumento de los beneficios para el grupo. De este modo, estableceremos una dinámica en la que el trabajo bien hecho –«lo mejor que puedes hacer»– es reconocido y valorado por los compañeros.

En el caso de que uno de estos alumnos participe en situaciones de tutoría entre iguales, prestando apoyo a compañeros con un nivel de rendimiento menor, explicarle muy claramente cuáles son los beneficios que él obtiene de esa situación (recordemos que el tutor se beneficia más que el tutorado) y reconocer claramente la labor realizada. Este tipo de medidas pueden ayudarlo a ser más paciente y establecer una interacción más positiva con su compañero.

d) Igualdad de oportunidades para el éxito

Si los alumnos trabajan juntos con metas compartidas, es imprescindible asegurar que todos estén en condiciones de realizar las tareas que se les proponen. Por tanto, debemos tener previstas las medidas curriculares, metodológicas y organizativas necesarias para que todos «puedan».

La única forma de promover la igualdad de oportunidades para el éxito es articular medidas para atender a la diversidad. Cualquier iniciativa para atender a la diversidad, como sostiene esta obra, pasa, al menos, por tres elementos clave:

- La implantación en el aula de una estructura cooperativa, que nos ofrece el marco idóneo para maximizar las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, gracias a su capacidad para promover situaciones de andamiaje, de conflictos sociocognitivos, de modelado, etc.
- La promoción de la autonomía de los alumnos, que debe derivar en una progresiva asunción por parte del estudiante de mayores parcelas de responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Esto derivará en una mayor independencia de los alumnos con respecto al docente, que podrá planificar situaciones de aprendizaje distintas a desarrollar en un mismo espacio y tiempo.
- La diferenciación de la intervención educativa, que nos permitirá adecuar la oferta a las necesidades de cada uno de los alumnos.

Del mismo modo, es necesario replantear la evaluación, valorando a los alumnos siempre en función de sus progresos. Esto supone renunciar a criterios fijos y a la comparación entre alumnos, para centrarnos en los avances del estudiante en relación con sus propios registros personales, marcas o niveles anteriores. Si cada uno de los alumnos es valorado por hacerlo mejor que en otras ocasiones, se sentirá motivado para aprender y persistir en el esfuerzo.

En la práctica... Algunas iniciativas concretas para conseguir igualdad de oportunidades para el éxito serían:

- Trabajar con planes personalizados de trabajo, tanto a nivel individual como grupal. Esto supone que, aunque todos los alumnos trabajen sobre el mismo bloque de contenidos o sobre la misma unidad didáctica, realicen actividades distintas que supongan:

a) aspectos distintos sobre los mismos contenidos, b) diversos niveles de profundización sobre los mismos contenidos, c) la utilización de procedimientos y estrategias distintas con mayor o menor nivel de complejidad y d) la propuesta de productos distintos, diferenciados en función de las necesidades de los alumnos.

Dentro de este planteamiento, los grupos de trabajo constituirían un espacio para: a) la búsqueda de la ayuda y el apoyo necesarios, b) el contraste de ideas y la búsqueda de nuevas vías de aprendizaje y c) el control del trabajo, para la supervisión de sus distintas fases.

- Entrenar a los alumnos para prestar apoyo de forma adecuada. Muchos estudiantes podrían desarrollar las tareas propuestas, si contaran con un cierto nivel de ayuda y refuerzo. En muchas aulas, en las que el docente monopoliza esta función de apoyo, se hace muy difícil atender a todas las necesidades que se presentan. En una dinámica cooperativa, en la que los alumnos han sido entrenados para ejercer de tutores de sus compañeros, el grupo se convierte en un poderoso instrumento de refuerzo educativo.
- Proponer tareas complejas, en las que las actividades están contextualizadas y es posible diferenciarlas en función de las características de los distintos alumnos. Es más fácil diferenciar la secuencia didáctica de un proyecto que la de la realización de los ejercicios que presenta el libro de texto.
- No establecer criterios fijos de evaluación y valorar los progresos.
- Mantener un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

La igualdad de oportunidades para el éxito constituye un elemento fundamental cuando ponemos el aprendizaje cooperativo al servicio de la atención a la diversidad. Trabajar en equipo no debe traducirse en que todos los alumnos aprenden lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. Si así fuese, el trabajo cooperativo se convertiría en una herramienta para la discriminación.

Todo lo contrario: si el aprendizaje cooperativo se ha convertido en una herramienta de inclusión, es porque constituye un modelo que valora la diversidad y consigue rentabilizar la heterogeneidad a través de las posibilidades para el andamiaje, el conflicto sociocognitivo y el modelado. Al tiempo, la autonomía y la independencia que se deriva de las dinámicas de cooperación, nos ofrecen la oportunidad de embarcarnos en un proceso de diferenciación a nivel de contenidos, procesos y productos, que nos permitirá atender a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos por supuesto, los que presentan altas capacidades.

Además de las medidas generales que podemos tomar para asegurar la igualdad de oportunidades para el éxito, en el caso de alumnos con altas capacidades podríamos prestar atención a los siguientes aspectos:

- La combinación de diversos agrupamientos en un planteamiento flexible, que permita diversificar las situaciones de aprendizaje para cubrir finalidades distintas. Por ejemplo, trabajar las nociones básicas de una unidad en los equipos-base y, a continuación, formar grupos esporádicos en función de los intereses para profundizar en un aspecto concreto del mismo.

- Articular el trabajo escolar en torno a proyectos complejos, que supongan la elaboración de productos relevantes en el contexto social. En este tipo de planteamientos, las tareas y actividades se hallan contextualizadas como requisito de una propuesta más amplia y significativa para el alumno. La conexión de la experiencia escolar con la vida cotidiana, que resulta fundamental para conseguir motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, es un elemento imprescindible para ofrecer a los más capaces un producto educativo adecuado a sus necesidades.
- Diferenciar los contenidos y las propuestas que se realizan a los alumnos en función de las necesidades de cada uno. Para ello, podemos utilizar el «ecualizador» de Tomlinson¹⁴⁴, que explicamos en el capítulo siguiente.
- La articulación de tareas y actividades de anclaje, que permitan adaptarnos a los ritmos de los distintos alumnos. Por ejemplo, podríamos contar con rincones en el aula en los que se desarrollen diversas actividades individuales o grupales, a los que acudirían los alumnos cuando hayan terminado con el trabajo dentro del grupo. Tomlinson ofrece el siguiente procedimiento para empezar a trabajar con actividades de anclaje:

Comience por enseñarle a toda la clase a realizar estas actividades de manera independiente y en silencio. Luego haga que la mitad del grupo realice una actividad de anclaje (que puede ajustarse a la aptitud y el interés de cada alumno), mientras la otra mitad aborda una tarea diseñada específicamente para satisfacer sus necesidades. Esto lo ayudará a no sentirse tan fragmentado al principio, pues una parte considerable de la clase estará haciendo un trabajo en gran medida autodirigido, y usted quedará libre de guiar a los alumnos en la nueva y «menos predecible» tarea. Más adelante, podrá rotar las consignas, haciendo que el grupo que antes realizó la actividad de anclaje pase ahora a la tarea específica y viceversa. Luego, cuando se sienta listo, usted puede hacer que un tercio de la clase emprenda una actividad de anclaje y los otros dos tercios hagan tareas específicas diferenciadas. Todo tipo de combinación es posible. Utilice la que le parezca mejor para adaptarse, usted y sus alumnos, a un medio con múltiples caminos al aprendizaje. Finalmente, su objetivo es que todos entiendan que, cuando han terminado una tarea asignada, deben pasar automáticamente a una actividad de anclaje y desempeñarla con esmero y concentración¹⁴⁵.

- La utilización de técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativos relacionadas con la complementariedad de tareas. Por ejemplo, el rompecabezas de Aronson permite que cada uno de los miembros del grupo realice actividades diferentes, pero complementarias, que son necesarias para conseguir la meta.

e) Interacción promotora

Cuando los alumnos trabajan juntos dentro de un marco de relación cooperativo, promueven y facilitan el progreso de los demás a través de

- la ayuda recíproca, el apoyo mutuo y el estímulo de los esfuerzos por aprender de todos los miembros del grupo;
- el intercambio de opiniones, recursos y estrategias;

¹⁴⁴ C. A. TOMLINSON, o. c., p. 96.

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp. 75-76.

- las observaciones que se hacen los unos a los otros para mejorar el rendimiento;
- el esfuerzo que se exigen para alcanzar el objetivo;
- la confianza mutua que se desarrolla entre los miembros del grupo.

Todos estos aspectos son fruto de una interacción promotora, es decir, una interacción que aumenta las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, en la medida en que

- mejora la experiencia educativa;
- ofrece un sistema de apoyo académico y personal;
- establece un clima de relación positivo en el que todos los alumnos se sienten reconocidos y valorados tal y como son.

En la práctica... La interacción promotora no se da solo porque los alumnos trabajen en grupo, es necesario desarrollar acciones específicas para construirla. Algunas de las medidas que podemos tomar para contribuir al establecimiento de una interacción promotora dentro de los equipos y del grupo clase serían:

- Crear una sólida cultura de cooperación entre los estudiantes. Si los estudiantes comprenden los beneficios que obtienen al trabajar en equipo con compañeros que tienen intereses, ritmos y formas de aprender distintas, tendrán una actitud más positiva dentro del grupo.
- Dar tiempo a los grupos para que los alumnos se conozcan y confíen en los otros, lo que supone contar con equipos-base estables, que trabajen juntos al menos durante un trimestre, y realizar dinámicas y actividades específicas para promover que los alumnos conozcan a sus compañeros y confíen en ellos.
- Enseñar habilidades sociales. Conseguir que los alumnos desarrollen destrezas para la cooperación constituye uno de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo, en la medida en que de ellas depende no solo que los equipos trabajen juntos de forma eficaz, sino que lo hagan en un ambiente que favorezca el progreso de todos.
- Reconocer y valorar (reforzar) las interacciones promovedoras relacionadas con el apoyo, la ayuda y el estímulo mutuo.
- Establecer una clara interdependencia positiva dentro del grupo, promoviendo las metas comunes y las celebraciones grupales.
- Establecer normas que promuevan la interacción positiva entre los alumnos. Estas normas deben ser pocas, comprensibles, asequibles y enunciadas en positivo (describiendo la conducta esperada) y en primera persona del plural (nosotros). Algunas normas que podemos establecer para promover la interacción promotora serían: a) «Cuando lo necesitemos, debemos pedir ayuda»; b) «Cuando nos pidan ayuda, dejaremos de hacer lo que estemos haciendo y ayudaremos»; c) «Preguntaremos al profesor solo después de haber preguntado a nuestros compañeros»; d) «Respetaremos los roles y a los compañeros que los ejercen»; e) «Bajaremos el volumen de voz, cuando trabajemos en grupo». Una vez establecidas las normas, debemos dedicar un tiempo a explicarlas (concretarlas a través de conductas deseables, poner ejemplos, etc.) y trabajarlas (ofreciendo modelos de conducta). Después, durante algún tiempo estaremos muy pendientes de su cumplimiento (reforzar las conductas adecuadas y corregir las inadecuadas), hasta que veamos que está implantada.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

A la hora de ocuparnos de la interacción promotora con respecto a los alumnos con altas capacidades, debemos tener en cuenta dos premisas fundamentales:

- Es necesario que los alumnos con altas capacidades desarrollen una actitud de tolerancia y respeto hacia sus compañeros menos capaces, sobre todo en las situaciones en las que los miembros del equipo trabajen juntos sobre las mismas actividades. Por ejemplo, la utilización de técnicas para realizar ejercicios juntos, construir respuestas compartidas o las tutorías entre iguales. Para facilitar este tipo de situaciones, es conveniente cuidar los agrupamientos y asegurarnos de que los alumnos con altas capacidades no trabajen de forma sistemática con alumnos de un nivel muy bajo. Teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo, es necesario que la distancia cognitiva entre los alumnos que trabajan juntos, no sea demasiado elevada, por lo que los alumnos con altas capacidades deberían trabajar con otros alumnos de buen rendimiento o de rendimiento medio-alto.

Ahora bien, en ocasiones, el alumno con altas capacidades deberá trabajar con alumnos de nivel bajo, sobre todo en situaciones en las que ejercerá de tutor, ofreciendo andamiaje a sus compañeros, para que sean capaces de construir los aprendizajes propuestos. En este caso, resulta interesante que, además de pedir a estos alumnos que cumplan las normas del aula («Si un compañero solicita tu ayuda, debes dejar lo que estás haciendo y ayudar»), les expliquemos las enormes ventajas que esta situación tiene para ellos, en relación con:

- la comprensión y profundización de los contenidos,
- la mejora de su competencia para el aprendizaje,
- el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas,
- el desarrollo de sus habilidades de comunicación.

Sea como fuere, habrá que diseñar muy bien estas situaciones de trabajo conjunto, sobre todo las primeras veces, hasta que los alumnos desarrollen las actitudes y destrezas necesarias para que en el grupo se dé una interacción promotora, que promueva el aprendizaje de todos los alumnos. Para ello

- estructuraremos claramente lo que cada uno de los alumnos debe hacer en cada momento de la interacción,
 - dedicaremos tiempo a explicar y practicar la técnica que utilizaremos,
 - estaremos muy pendientes para reconocer las conductas adecuadas y corregir las inadecuadas.
- Es necesario que establezcamos claramente que el objetivo del trabajo en equipo no es tanto la respuesta correcta como el proceso para conseguirla. Esto resulta fundamental, para evitar que la interacción cooperativa derive en una situación en la que unos hacen el trabajo y otros lo copian. Con el tiempo, los alumnos acaban asumiendo y comprendiendo esta situación, pero hasta que eso ocurra, podemos evitar estas desviaciones con iniciativas tan sencillas como:
 - elegir al azar a uno de los alumnos, para que dé la respuesta del grupo,
 - pedir siempre el resultado y la explicación del proceso,

– no poner un mínimo de ejercicios y actividades para un tiempo determinado. Este tipo de planteamientos puede derivar en que el grupo no tenga el tiempo suficiente para prestar la ayuda que necesita un compañero.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, es necesario reconocer sus aportaciones al grupo, tanto cuando apoya y ayuda como cuando contribuye con la realización de actividades distintas, con un nivel mayor de complejidad. Si estructuramos correctamente la interdependencia, podemos conseguir el establecimiento dentro del grupo de normas proacadémicas, que reconozcan el aprendizaje de los compañeros. De ese modo, el conocimiento y la capacidad de un alumno con altas capacidades serán contemplados por el grupo como una ventaja que beneficia a todos.

f) Procesamiento interindividual de la información

Aprender supone un trabajo activo de construcción de conocimiento, que implica la puesta en marcha de una serie de procesos de tipo cognitivo que se articulan a través de cinco fases¹⁴⁶: recepción, transformación, recuperación, transferencia y comunicación de la información. Cada una de estas fases pone en marcha diversos procesos cuya eficacia depende en gran medida de la utilización de estrategias adecuadas.

TABLA 3

FASE	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS
FASE 1 Recepción de la información	Proceso de sensibilización	Estrategias motivacionales
		Estrategias actitudinales
	Proceso de activación	Estrategias de activación de conocimientos previos
FASE 2 Transformación de la información	Proceso atencional	Estrategias de atención global o comprensiva Estrategias de atención selectiva Estrategias de atención sostenida Estrategias de atención metacognitiva
	Proceso de comprensión	Estrategias de selección Estrategias de organización
FASE 3 Recuperación de la información	Proceso de retención y almacenamiento	Estrategias de elaboración Estrategias de repetición
	Proceso de evocación o búsqueda	Estrategias de evocación
FASE 4 Transferencia de la información	Proceso de transferencia o generalización	Estrategias de transferencia
FASE 5 Comunicación de la información	Proceso de comunicación o expresión	Estrategias para generar respuestas orales Estrategias para generar respuestas escritas

¹⁴⁶ Adaptado de F. MARTÍN DEL BUEY (coord.), *Procesamiento estratégico de la Información*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999.

Partiendo de este conocimiento, el docente debe diseñar las clases para favorecer que el alumno ponga en marcha las estrategias necesarias para que cada uno de estos procesos se desarrolle de forma adecuada. De este modo, no solo estaremos contribuyendo a que el estudiante aprenda de forma significativa y profunda los contenidos que establece el currículo, sino que, además, crearemos las condiciones necesarias para que interiorice un conjunto de estrategias que le permitirán aprender de forma más eficaz. Así, estaremos cumpliendo con la doble finalidad que establece nuestro sistema educativo: aprender y aprender a aprender.

El aprendizaje cooperativo puede contribuir de manera decidida a conseguir estos objetivos, en la medida en que potencia muchos de los procesos anteriores, a través de estrategias y técnicas que ponen la interacción social al servicio de un mayor procesamiento de la información. Esto se debe, entre otras cosas, a que el aprendizaje cooperativo

- consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela ofrece a los alumnos, ayudándoles a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal;
- favorece la confrontación de puntos de vista diferentes, que derivan en conflictos de tipo cognitivo que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias;
- promueve el intercambio dialógico, que se traduce en que las producciones de los alumnos sean más ricas y estén más conseguidas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos;
- reduce la ansiedad de los alumnos, lo que permite una participación e implicación mayor en las tareas de aprendizaje;
- permite la adecuación de los contenidos al nivel de los estudiantes, con lo que se facilitan los procesos de recepción, comprensión, retención y almacenamiento de la información;
- pone en marcha toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la construcción del aprendizaje: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas...;
- contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico, que se traduce en la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel.

Para conseguir todas estas ventajas, es necesario que diseñemos situaciones de aprendizaje cooperativo en las que se prime el procesamiento interindividual de la información, mediante la confrontación de puntos de vista distintos, explicaciones, interpretaciones en contexto, aclaración de dudas, formulación de ejemplos, etc.

Todo este trabajo se canaliza a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo, que contribuyen a mejorar muchos de estos procesos cognitivos. En este sentido, las técnicas tienen una triple función:

- asegurar el desarrollo de estos procesos por parte del alumno, de cara a que se den todas las premisas del aprendizaje significativo,
- mejorar el desarrollo de estos procesos, beneficiándonos del enorme potencial que ofrece la interacción cooperativa,

- contribuir a que el alumno interiorice estrategias, para que sea capaz de aprender de forma significativa. El trabajo del equipo sobre estas técnicas contribuye a que el alumno haga suyas las estrategias que en ellas se desarrollan.

En la práctica... El procesamiento interindividual de la información se articula a través de la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo. Estas técnicas pueden ser de dos tipos:

- *Técnicas informales.* Se trata de técnicas simples, de corta duración (entre unos minutos y una sesión), que requieren un nivel de destrezas cooperativas bajo. Las técnicas informales suelen diseñarse para agrupamientos pequeños (parejas, tríos, cuartetos), por lo que el nivel de interacciones que deben manejar los estudiantes es bajo. A la hora de diseñar o utilizar técnicas informales, es necesario tener en cuenta algunos consejos útiles: a) describir con claridad y precisión la tarea que se propone, b) requerir a las parejas la producción de un resultado específico, como una respuesta escrita, c) elegir a unas cuantas parejas para que expongan a la clase su trabajo, para asegurar que se toma en serio la actividad, d) utilizar estos procedimientos regularmente, e) moverse por la clase y controlar el desarrollo de la actividad.
- *Técnicas formales.* Se trata de métodos más complejos, cuya duración puede extenderse a varias sesiones. Exigen un alto nivel de destrezas cooperativas, derivadas tanto de las propias tareas como del alto grado de autonomía y autorregulación que suponen.

Encontraréis un amplio catálogo de técnicas cooperativas en el *Anexo 1* de esta obra.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

A la hora de diseñar y utilizar técnicas cooperativas informales o formales con los alumnos más capaces, conviene que tengamos presentes algunas cuestiones importantes:

- Es necesario combinar aquellas técnicas que suponen la realización de las mismas tareas con aquellas que se basan en la complementariedad de tareas. Por ejemplo, el TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual), en el que los grupos trabajan sobre las mismas actividades, puede venirnos bien cuando se trata de contenidos nuevos para todos los alumnos, incluidos los más capaces; sin embargo, cuando hay que trabajar sobre contenidos que los estudiantes ya conocen, resulta más interesante utilizar la técnica del rompecabezas, en la que podemos adecuar la profundidad y complejidad de los materiales en función de los niveles de los distintos alumnos.
- Es necesario diferenciar las actividades que realizan los alumnos, de cara a adecuarlas a sus necesidades y posibilidades. Por ejemplo, si estamos trabajando con la tutoría entre iguales en matemáticas, podemos dejar que los alumnos con altas capacidades ejerzan de tutores y se encarguen de diseñar los problemas que deben realizar sus tutorados.
- Combinar agrupamientos heterogéneos y homogéneos, de cara a que los alumnos con altas capacidades puedan trabajar tanto con pares de un nivel similar, como con otros de niveles más bajos. Ambas situaciones resultan beneficiosas por motivos diferentes, por lo que hay que hacer un uso estratégico de las mismas. Por ejemplo, si buscamos que los alumnos con altas capacidades construyan un aprendizaje más significativo y permanente, podemos pedirle que ejerzan de tutores de compañeros con un nivel más bajo. De ese modo, se ven obligados a reestructurar sus esquemas de conocimiento de cara a explicar los contenidos a sus tutorados. Sin embargo, si lo que queremos es que

profundicen y amplíen en los contenidos, podemos articular una investigación grupal con compañeros de un nivel similar.

- Debemos primar aquellas técnicas que inciden sobre aspectos a potenciar en este tipo de alumnos, como la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, etc.
- Conviene que dediquemos tiempo a reflexionar con los alumnos más capaces sobre las técnicas utilizadas, de cara a que tomen conciencia del proceso seguido, interioricen las destrezas y estrategias utilizadas y puedan corregir y mejorar su performance en ocasiones posteriores.

g) Utilización de destrezas cooperativas

Nadie nace sabiendo trabajar en equipo. De ahí que el aprendizaje cooperativo resulte más complejo que otras dinámicas de tinte individualista o competitivo, ya que requiere que los estudiantes no solo aprendan los contenidos curriculares sino también las destrezas, hábitos y actitudes interpersonales y grupales, necesarias para la cooperación, la comunicación, el procesamiento interindividual de la información o la gestión constructiva del conflicto.

Esto exige que el profesor ponga el mismo interés y rigor en el tratamiento de las destrezas interpersonales y la práctica del trabajo en equipo que en el de los contenidos del currículo escolar.

Ahora bien, como hemos visto en el capítulo anterior, este esfuerzo suplementario ofrece grandes beneficios, ya que, al aprender juntos, los alumnos mejoran su rendimiento académico, aumentan su motivación hacia el aprendizaje escolar, desarrollan su autonomía personal, potencian su desarrollo cognitivo y socioafectivo, consiguen una mayor integración en el grupo clase..., al tiempo que mejoran su competencia para desenvolverse en grupos sociales complejos y diversos.

Gran parte de estas conquistas se relacionan directamente con el desarrollo de las destrezas sociales asociadas al trabajo cooperativo. Siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec¹⁴⁷, podemos clasificar las habilidades cooperativas en función de cuatro niveles ordenados de menor a mayor complejidad:

- *Destrezas de formación*: destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas mínimas de conducta (permanecer con el grupo, mantener nivel de ruido, respetar turno de palabra, mantener manos y pies lejos de los demás, cuidar los materiales...).
- *Destrezas de funcionamiento*: destinadas a orientar los esfuerzos a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones de trabajo eficaces (controlar el tiempo, expresar puntos de vista, pedir y ofrecer ayuda, negociar conflictos, llegar a acuerdos...).
- *Destrezas de formulación*: destinadas a profundizar en lo estudiado, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y retención de los materiales (resumir, corregir, elaborar, verificar la comprensión, explicar...).
- *Destrezas de fermentación*: destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar en los contenidos (criticar ideas sin criticar personas, integrar ideas

¹⁴⁷ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON, / E. HOLUBEC E., *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999, pp. 79-93.

diferentes en una única conclusión, ampliar la respuesta de otro agregando información, producir varias respuestas...).

En la práctica... Tomando en cuenta estas propuestas de Johnson, Johnson y Holubec, debemos tener en cuenta una serie de reglas a la hora de trabajar las habilidades cooperativas:

- Establecer un contexto cooperativo. Las destrezas que interioricen los alumnos estarán directamente relacionadas con la dinámica que se establezca en el aula. Así, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, requiere la implantación de una estructura cooperativa en el aula.
- Deben enseñarse de forma explícita. No basta con estructurar las actividades de manera cooperativa, sino que deben enseñarse y reforzarse de manera directa. En esta línea, podría resultar útil incluir en las programaciones objetivos relacionados con las destrezas cooperativas, desarrollar dinámicas específicas, ofrecer modelos y demostraciones, etc.
- El grupo determina qué habilidades se interiorizarán. El apoyo y la realimentación de los pares determina si una habilidad se usa adecuadamente y con la frecuencia suficiente para ser interiorizada.
- Cuanto antes se aprendan, mejor. Conviene que el trabajo sobre las destrezas cooperativas sea una iniciativa de centro, que se recoja en los documentos oficiales y se base en una secuenciación coherente, que alcance a todos los niveles de la escolaridad obligatoria.
- Deben trabajarse de forma secuenciada y programada, siempre atendiendo al nivel madurativo de los alumnos y las necesidades que presenta el grupo clase.
- Paciencia. El trabajo sobre habilidades cooperativas requiere tiempo.

Partiendo de lo anterior, podemos afrontar la enseñanza de habilidades cooperativas siguiendo un programa como el siguiente (adaptado a partir de Johnson, Johnson y Holubec¹⁴⁸):

- Seleccionar qué destrezas es necesario trabajar. Nos basaremos tanto en el nivel madurativo de los alumnos como en las necesidades que presenten los grupos en cada momento.
- Descubrir la necesidad de destrezas cooperativas para trabajar en equipo, a través de la estructuración de situaciones en las que los alumnos puedan experimentar las consecuencias del uso o no de cada habilidad.
- Asegurarse de que los alumnos entiendan la destreza. Es necesario desarrollar una definición operativa de la habilidad, que permita a los alumnos entender cuál es la habilidad y cuándo deben usarla. Para ello podemos elaborar una ficha en la que la definamos, demostrarla de forma práctica y proporcionar modelos.
- Preparar situaciones repetidas de práctica. Establecer una o varias sesiones de práctica, en las que todos los alumnos puedan utilizar la habilidad varias veces hasta que la aprendan.
- Revisar el uso de las destrezas. Los alumnos deben procesar la frecuencia y la calidad con que usan las habilidades. Para ello, las incluiremos dentro de los aspectos a valorar en las sesiones de evaluación grupal y proporcionaremos los instrumentos necesarios para procesarlas (tablas de observación, hojas de evaluación, cuestionarios...). Durante este período, estaremos pendientes del uso de la habilidad, ofreciendo las instrucciones, reconocimientos y correcciones pertinentes.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

- Asegurarse de que perseveren en el uso de las destrezas. El desarrollo de las habilidades atraviesa las siguientes etapas: a) conciencia de que la habilidad es necesaria, b) comprensión de cuál es la habilidad, c) realización tímida y torpe de la habilidad, d) sensación de falsedad en la realización de la habilidad, e) uso diestro pero mecánico de la habilidad y f) uso habitual, automático y natural, en el que la habilidad se integra plenamente en el repertorio conductual de la persona.
- Algunas formas de asegurar que los alumnos perseveren incluyen: a) seguir asignando la habilidad como rol grupal, b) realimentar permanentemente sobre su calidad y frecuencia de uso y c) reforzar a los grupos cuando sus integrantes usan la habilidad.
- Todo este trabajo sobre las destrezas podría articularse a través de un programa de desarrollo de habilidades cooperativas, organizado a partir de campañas monográficas quincenales/mensuales, organizadas desde la tutoría y consensuadas con todo el equipo docente.

En el caso de alumnos con altas capacidades...

Una de las necesidades más evidentes de los alumnos con altas capacidades es la de desarrollar destrezas para la interacción social, especialmente con sus pares. Este aprendizaje, como el de cualquier otra habilidad, solo puede conseguirse a través de la ejercitación repetida de las destrezas y reflexión constante sobre su utilización, de cara a ir perfilando las conductas.

Desde esta perspectiva, la integración de los alumnos más capaces en el aula ordinaria no es suficiente. Para aprender a interactuar de forma positiva, es necesario que las aulas se conviertan en un espacio privilegiado para la interacción social. Y este es justamente el objetivo de las estructuras cooperativas: promover la interacción entre alumnos para potenciar sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Así pues, el aprendizaje cooperativo ofrece a los alumnos más capaces la oportunidad de desarrollar destrezas relacionadas con la interacción social en la medida en que:

- Establece un contexto de cooperación en el que dichas habilidades no solo tienen sentido, sino que resultan imprescindibles.
- Pone en marcha dinámicas y situaciones distintas, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar un amplio abanico de destrezas relacionadas con el trabajo en equipo, la autorregulación individual y grupal, el establecimiento de vínculos y relaciones positivas, la gestión constructiva del conflicto, etc.
- Convierte a las destrezas para la cooperación en un contenido fundamental de la intervención educativa, por lo que fomenta la enseñanza explícita de las mismas.
- Además, tomando como referencia la clasificación de habilidades que ofrecen Johnson, Johnson y Holubec¹⁴⁹, podemos apreciar que el aprendizaje cooperativo no solo contribuye a que los alumnos más capaces mejoren su capacidad para la interacción social, sino que incide en la interiorización de estrategias y habilidades para:
 - Aprender y autorregular su propio aprendizaje. Por ejemplo:
 - Buscar formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

- Describir cómo realizar la tarea (sin dar la respuesta), ofrecer realimentación específica sobre el trabajo de los demás y pedir a sus compañeros que describan o demuestren cómo hacer la tarea.
- Planificar cómo le enseñarían a otro lo que están estudiando.
- Gestionar la información de manera eficaz. Por ejemplo:
 - Sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible, sin recurrir a notas o al material original.
 - Elaborar la información que se está trabajando, relacionándola con contenidos anteriores o de otras áreas.
- Liderar equipos de trabajo. Por ejemplo:
 - Alentar la participación de todos.
 - Orientar el trabajo del grupo: 1) definiendo y redefiniendo el propósito de la tarea, 2) estableciendo o llamando la atención sobre los límites de tiempo y 3) ofreciendo procedimientos sobre cómo realizar una tarea con mayor eficacia.
 - Expresar apoyo y aceptación, tanto de manera verbal como no verbal, a través del contacto visual, el interés, el elogio y la preocupación por las ideas y las conclusiones de los demás.
- Desarrollar tareas de producción de forma eficiente y creativa. Por ejemplo:
 - Integrar ideas diferentes en una posición única.
 - Indagar mediante preguntas que lleven a una comprensión o un análisis más profundos («¿Serviría en esta situación...?», «¿Qué más te hace creer que...?»).
 - Generar más respuestas yendo más allá de la primera respuesta o conclusión, y produciendo varias respuestas plausibles para escoger.
 - Ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo, agregando información o implicaciones.
 - Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta.

Todos estos aspectos resultan fundamentales a la hora de atender a los alumnos con altas capacidades, ya que contribuyen a paliar algunos de sus puntos débiles y potenciar sus fortalezas.

h) Evaluación grupal

La eficacia del aprendizaje cooperativo depende en gran medida del establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos de trabajo, que sirvan para regular y mejorar su propio desempeño. De este modo, no solo conseguimos que los equipos mejoren su funcionamiento y, en consecuencia, aumente el rendimiento escolar de los alumnos, sino que los dotamos de una serie de recursos para autogestionar su aprendizaje en situaciones individuales y grupales.

La evaluación grupal debe atender a tres aspectos básicos:

- En primer lugar, la evaluación del docente en torno a:
 - El funcionamiento de los grupos.
 - El desarrollo de destrezas para la cooperación por parte de los alumnos.
 - La consecución de los objetivos académicos por parte de los estudiantes.

A partir de esta evaluación, el profesor debe articular medidas para potenciar los aspectos positivos, corregir los negativos y subsanar las deficiencias.

- En segundo término, la autoevaluación del grupo sobre su propio desempeño. Este procesamiento grupal se debe centrar en identificar lo que hacen bien y lo que deben mejorar, tanto a nivel colectivo como a nivel individual. A partir de esta reflexión, los equipos establecen sus propios objetivos de mejora y compromisos individuales.
- Finalmente, estos dos procesos de evaluación deben reflejarse en la elaboración de planes de trabajo individuales y grupales, relacionados con el planteamiento de objetivos tanto curriculares como cooperativos.

En la práctica... La mejor forma de articular la evaluación grupal es el establecimiento de momentos específicos para desarrollarla. El contenido y la periodicidad de esta autoevaluación dependerá del tipo de agrupamiento.

Los equipos-base deberían autoevaluarse de forma semanal, de cara a que reflexionen sistemáticamente sobre su funcionamiento y puedan establecer objetivos de mejora individuales y grupales a corto plazo. Los contenidos mínimos que deben tratarse en la evaluación de los equipos-base son: a) evaluación del desempeño del grupo, tanto a nivel del funcionamiento grupal como a nivel del desarrollo de las tareas, b) evaluación del desempeño de los roles, c) reflexión sobre los aspectos positivos y negativos de su desempeño y d) evaluación del cumplimiento de los objetivos de mejora anteriores y formulación de los nuevos.

Para facilitar la evaluación debemos proporcionar a los alumnos entrenamiento específico sobre la dinámica que deben seguir y materiales concretos para desarrollarla (cuaderno del equipo, fichas de autoevaluación, etc.).

Por su parte, aunque no es imprescindible, los equipos esporádicos podrían reflexionar sobre su trabajo conjunto al finalizar la tarea o actividad para la que fueron formados. Los contenidos que podrían tratarse serían: a) evaluación del desarrollo del desempeño del grupo, tanto a nivel del funcionamiento grupal como a nivel del desarrollo de las tareas, b) evaluación del desempeño de los roles, si es que se han establecido, y c) reflexión sobre los aspectos positivos y negativos de su desempeño.

La autoevaluación de los equipos esporádicos no trabajará sobre objetivos de mejora, ya que, en principio, el agrupamiento no se mantendrá una vez terminada la tarea. Los objetivos de mejora solo tendrán sentido si la tarea que desarrollan los equipos esporádicos se prolonga durante un cierto tiempo e introducimos una o varias sesiones de evaluación a lo largo del proceso.

Sea como fuere, la autoevaluación grupal debería desarrollarse atendiendo a tres pautas básicas:

- Debe ser periódica. Resulta interesante asignar un tiempo semanal al desarrollo de esta autoevaluación.
- Es necesario hacer explícita la forma en la que esperamos que esta autoevaluación se desarrolle, estableciendo los procedimientos que deben realizar los alumnos. Así mismo, es necesario que el profesor supervise el proceso e intervenga para realizar las correcciones que considere necesarias.
- Resulta útil servirse de un instrumento específico para la autoevaluación. Este instrumento no solo permitirá al docente documentar el proceso a largo plazo, sino que servirá de guía para orientar el trabajo del grupo.

CUADRO 10. Modelo de boletín de autoevaluación grupal (colegio Ártica)

BOLETÍN DE AUTOEVALUACIÓN COOPERATIVA				
Curso				Fecha
Equipo				
EVALUACIÓN DE LOS ROLES DE TRABAJO				
ALUMNO/A	ROL	NM	B	MB
	Moderador			
	Portavoz			
	Supervisor del orden			
	Coordinador de tareas			
	Observador			
EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO		NM	B	MB
1. Hemos mantenido el nivel de ruido adecuado para el trabajo en equipo.				
2. Hemos aprovechado el tiempo.				
3. Hemos progresado en nuestro aprendizaje.				
4. Todos nos hemos esforzado lo suficiente.				
5. Todos hemos realizado las tareas que teníamos asignadas.				
Objetivo de mejora 1.				
Objetivo de mejora 2.				
REFLEXIÓN				
Lo que hemos hecho bien y vamos a conservar...				
Lo que hemos hecho mal y vamos a cambiar...				
Objetivos de mejora...				
FIRMADO...				
<small>Hemos participado en la evaluación y estamos de acuerdo con lo que en ella se expone.</small>				

En el caso de alumnos con altas capacidades...

Ofrecer la oportunidad a los alumnos más capaces de participar en un proceso de evaluación de su trabajo tanto a nivel individual como grupal, constituye una de las mayores ventajas del aprendizaje cooperativo para la atención de estos alumnos en el aula ordinaria. Algunos de los motivos serían:

- Una de las necesidades más generalizadas de estos alumnos es la falta de estrategias de aprendizaje, ya que su elevada capacidad deriva en que aprenden los contenidos de una forma casi «natural», sin realizar demasiados esfuerzos. El problema viene cuando el reto al que se enfrentan va siendo mayor y ellos no tienen las destrezas necesarias para rentabilizar su trabajo. Es entonces cuando nos encontramos con situaciones de fracaso escolar.
- La evaluación grupal ofrece a los alumnos con altas capacidades la oportunidad para:
 - Procesar su propio trabajo, valorando lo que están haciendo bien y lo que deben mejorar. De este modo, mejora el autoconocimiento de sus propias posibilidades, conociendo cuáles son sus puntos fuertes y cuáles los débiles.
 - Si están bien diseñadas, las sesiones de evaluación grupal permiten que el alumno con altas capacidades se apropie de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, ya sea a través de las propias estrategias que se ponen en juego como por el contacto con los recursos que utilizan sus compañeros.
- La evaluación grupal constituye el espacio para establecer y valorar las metas personales y grupales. Esto hace que este elemento contribuya a aumentar la motivación hacia el aprendizaje escolar de los alumnos con altas capacidades, en la medida en que dota de sentido su trabajo e implicación. En muchos casos, estos alumnos se mueven por intereses que no siempre están relacionados con los objetivos de la escolarización. A través de las metas grupales e individuales, el aprendizaje cooperativo nos ofrece la posibilidad de plantear retos y desafíos a los alumnos más capaces, lo que deriva en un aumento de la motivación hacia el trabajo escolar.
- La evaluación grupal potencia la cohesión del equipo, en la medida en que el grupo tiene la oportunidad de celebrar sus éxitos y poner solución a sus errores. Esto puede traducirse en la mejora de las relaciones entre los miembros del grupo, contribuyendo al aumento de los lazos afectivos entre ellos. Esta situación puede ser especialmente interesante en el caso de aquellos alumnos con altas capacidades que demuestran una falta de integración en el grupo clase.
- Finalmente, al partir de una dinámica de interdependencia positiva, en la que existe una relación clara entre el desempeño de los alumnos y las metas grupales, la evaluación grupal ofrece la oportunidad a los alumnos más capaces de ser reconocidos y valorados por lo que saben y son capaces de hacer. Así, se establecen dentro del grupo normas proacadémicas, que valoran muy positivamente la capacidad de estos alumnos para aprender. Esta situación ayuda a prevenir uno de los problemas que suelen darse en los alumnos más capaces: que ocultan sus posibilidades en aras de encajar dentro del grupo.

Una vez analizados en detalle los distintos elementos que hacen funcionar la cooperación en el aula, vamos a ocuparnos de su implantación. Para ello, propondremos una posible secuencia, que facilitará la construcción de una red de aprendizaje en el aula.

3. Secuencia para implantar la red de aprendizaje

La estructuración de los distintos elementos del aprendizaje cooperativo debe hacerse de una forma gradual y secuenciada.

Al principio, los alumnos no poseen las destrezas necesarias para trabajar en equipo y esto deriva en la aparición de problemas, que condicionan el éxito de este tipo de experiencias (nivel de ruido, pérdida de tiempo, falta de organización...). Estas situaciones vienen derivadas de la falta de pericia cooperativa de los estudiantes. Se necesita tiempo y práctica para ir interiorizando las rutinas de trabajo cooperativo.

Ahora bien, creemos que algunos de estos problemas pueden solucionarse siguiendo una secuencia racional en la introducción del aprendizaje cooperativo; una secuencia basada en la incorporación gradual de sus elementos, estrategias y técnicas. Todo ello con la intención de evitar, en lo posible, el desánimo, que surge cuando «las cosas no funcionan».

Nuestra propuesta en este sentido se basa en una secuencia de implantación en tres momentos o fases distintas, articuladas en torno a seis criterios clave: el tamaño del agrupamiento, la duración del agrupamiento, el tiempo de trabajo en equipo, las técnicas cooperativas utilizadas, los roles cooperativos incorporados y las destrezas para la interacción cooperativa que se trabajarán.

El paso de una fase a otra es una cuestión bastante relativa, dependiendo de cada grupo clase, de sus características, su momento evolutivo y su experiencia en dinámicas de cooperación. A modo general y por establecer una premisa, podríamos pensar en que cada fase se desarrolle a lo largo de un trimestre, de forma que la estructura esté totalmente establecida al finalizar un curso escolar.

Dentro del espíritu y los principios que rigen esta obra, es necesario que tomemos conciencia de que las propuestas que se realizan, deben ser siempre matizadas y adecuadas en función de las necesidades de los alumnos. Es necesario que diferenciamos cada uno de estos ámbitos en función de tres niveles distintos:

- El momento evolutivo de los alumnos. No es lo mismo plantear esta secuencia en un tercer ciclo de Primaria que en un primer ciclo. Por ejemplo, muchas de las destrezas que se proponen para la fase de perfeccionamiento, deberán reformularse para los estudiantes de primer curso de primaria, de cara a que puedan asumirlas.
- La experiencia cooperativa del grupo. Un grupo clase que viene de trabajar en grupos de cuatro alumnos, no debe disponerse en parejas para empezar la secuencia. Debemos partir siempre de un diagnóstico previo, que nos permita adaptar las propuestas a las necesidades de cada grupo clase en particular.
- Las necesidades de cada alumno. Los roles y las destrezas pueden perfectamente diferenciarse en función de las características de cada estudiante. Por ejemplo, un alumno con altas capacidades puede trabajar sobre roles y destrezas que presenten un nivel de complejidad bastante mayor al de sus compañeros. Igualmente, las técnicas cooperativas pueden –y deben– ajustarse a las posibilidades de cada equipo, proponiendo de este modo caminos distintos para realizar el trabajo en función de cada grupo.

Partiendo de estas tres premisas básicas, pasamos a desarrollar cada una de las tres fases o momentos que proponemos para una implantación secuenciada de la red de aprendizaje.

a) Primera fase: los primeros pasos. Parejas esporádicas que trabajan con técnicas cooperativas informales

Tamaño del agrupamiento: parejas

Consideramos interesante empezar a trabajar en parejas, ya que

- al tratarse de una estructura habitual en nuestras aulas, no supondría una ruptura demasiado drástica;
- el alumno tiene que manejar solo dos interacciones, lo que no exige un nivel de habilidades muy alto;
- el nivel de ruido es sensiblemente inferior al que se daría en agrupamientos mayores;
- nos permiten empezar a utilizar rutinas de trabajo y habilidades cooperativas en las diversas situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula.

En el caso de que los alumnos ya estén acostumbrados a sentarse en grupos (por ejemplo, los alumnos de primero de Primaria suelen venir de una experiencia grupal en Educación Infantil), no resulta conveniente romper esta dinámica. Sin embargo, en esta primera fase pondremos el énfasis sobre el trabajo de parejas dentro de los equipos.

Duración del agrupamiento: desde una semana hasta quince días

La duración de las parejas puede ser muy flexible. No es necesario mantener las diadas demasiado tiempo, ya que la estructuración del tipo de actividades que realizan es alta y el periodo de trabajo conjunto es breve. Además, consideramos que este es un momento muy interesante para «realizar pruebas» y ver qué parejas funcionan mejor y cuáles peor. Esta información será de gran utilidad a la hora de formar nuestros primeros equipos-base. Una buena opción en un principio podría ser cambiar las parejas semanal o quincenalmente, sobre todo aquéllas que no funcionen bien.

Tiempo de trabajo en equipo: 5-10 minutos

Empezaremos con técnicas informales breves (5-10 minutos), muy estructuradas y dirigidas a tareas muy concretas. Se trata de ir incorporando progresivamente breves periodos de trabajo cooperativo dentro de la dinámica habitual de la clase. De este modo:

- Contribuiremos a mejorar el procesamiento de la información a través de la interacción social.
- Iremos estableciendo rutinas habituales dentro de nuestras sesiones, que permitirán a los alumnos saber lo que tienen que hacer en cada momento. De esta forma, contribuimos a promover la autonomía de los estudiantes.
- Introduciremos variedad en nuestras clases, lo que debe redundar en un grado mayor de atención por parte del alumno.

Técnicas cooperativas: técnicas cooperativas informales

Las parejas trabajarán con técnicas cooperativas informales que, como hemos dicho, son técnicas simples, de corta duración (entre unos minutos y una sesión), que requieren un nivel de destrezas cooperativas bajo.

Resulta conveniente que, a la hora de utilizar técnicas cooperativas informales, sigamos una serie de pautas que apuntan a estructurar y controlar la situación de interacción:

- Describir con claridad y precisión la tarea que se propone.
- Requerir a las parejas la producción de un resultado específico, como una respuesta escrita.
- Elegir a unas cuantas parejas para que expongan a la clase su trabajo, para asegurar que se toma en serio la actividad.
- Incorporar una técnica cada vez y utilizarla de forma sistemática durante un cierto tiempo (una semana, quince días), hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado. En ese momento, introducimos otra y la combinamos con la anterior.
- Moverse por la clase y controlar el desarrollo de la actividad.
- Una buena forma de introducir las técnicas cooperativas informales es tomar como referencia los distintos momentos que debería tener una sesión de clases para construir aprendizajes significativos:
 - Técnicas informales para el momento de activación de conocimientos previos, como por ejemplo las parejas de discusión enfocada introductoria, las parejas de pregunta y respuesta, el pequeño rompecabezas...
 - Técnicas informales para el momento de presentación de los contenidos, como por ejemplo, la parada de tres minutos, las parejas de toma de apuntes, etc.
 - Técnicas informales para el momento de procesamiento de la información, como por ejemplo, parejas de explicación simultánea, parejas de ejercitación-revisión, parejas cooperativas de lectura, etc.
 - Técnicas informales para el momento de recapitulación y síntesis de la información, como por ejemplo, cierre de la discusión enfocada, cierre para las parejas de escribientes, revisión de los aprendizajes...

Todas estas técnicas informales están recogidas en el Anexo 1.

Roles cooperativos: trabajamos sin roles

En este primer momento no hace falta establecer roles, ya que

- las parejas pueden gestionarse con facilidad,
- el tiempo de trabajo en equipo será breve,
- las técnicas informales estructuran muy claramente la situación de aprendizaje, con lo que los alumnos sabrán en cada momento qué es lo que tienen que hacer.

En el caso de que los alumnos tengan una experiencia anterior que podemos utilizar y decidamos formar agrupamientos mayores, tomaremos como referencia las propuestas que se presentan en la etapa siguiente.

Destrezas cooperativas: trabajamos sobre las destrezas de formación

En nuestros primeros pasos con el aprendizaje cooperativo debemos centrarnos en que los alumnos adquieran lo que Johnson, Johnson y Holubec¹⁵⁰ denominan «habilidades de for-

¹⁵⁰ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. HOLUBEC, *Los nuevos círculos de aprendizaje*, o. c., pp. 79-93.

mación». Estas destrezas apuntan hacia una organización mínima del trabajo en equipo y al establecimiento de un conjunto de normas mínimas de conducta adecuadas.

Algunas de estas destrezas serían:

- Mantener el nivel de ruido.
- Respetar el turno de palabra.
- Mantener manos (y pies) lejos del espacio de los demás.
- Cuidar los materiales con los que se está trabajando.
- Llamar por el nombre al compañero.
- Mirar al compañero cuando habla.
- Respetar la opinión del compañero.

b) Segunda fase: la consolidación. Equipos estables que trabajan con técnicas cooperativas informales

Tamaño del agrupamiento: equipos de cuatro alumnos

Para este segundo momento, pasamos de la pareja a pequeños agrupamientos compuestos por cuatro alumnos. En el caso de que haya que combinar los equipos de cuatro con otros agrupamientos, preferiremos siempre los grupos de tres, ya que los grupos de cinco alumnos son difíciles de coordinar y requieren un nivel de destrezas muy alto, que en este momento nuestros alumnos no tendrán.

Duración del agrupamiento: entre un mes y un trimestre

Al tratarse ya de equipos-base, resulta imprescindible que los agrupamientos tengan cierta estabilidad. En este sentido, debemos darles tiempo para que se conozcan, confíen los unos en los otros y aprendan a trabajar juntos. El tiempo mínimo para mantener los grupos sería un mes, pero sería más recomendable un trimestre.

Tiempo de trabajo en equipo: 15-20 minutos

El tiempo real de trabajo cooperativo debe aumentar, pasando a prolongarse durante unos 15 o 20 minutos por sesión. Al principio, conviene que dividamos este tiempo en dos periodos distintos (por ejemplo, 10 minutos al principio, para activar conocimientos previos, y 10 minutos hacia el final, para sintetizar y recapitular la información).

En caso de optar por agotar el tiempo en una única actividad o conjunto de actividades, conviene que cortemos cuando notemos que el nivel de distracción o ruido aumenta. Entonces, damos algunas explicaciones o consignas y, a continuación, los alumnos vuelven a ponerse a trabajar. De este modo, vamos gestionando progresivamente el tiempo de trabajo autónomo de los grupos, sin perder eficacia.

Técnicas cooperativas: técnicas cooperativas informales

Aunque los alumnos estén en equipos, en un principio seguimos trabajando sobre técnicas para parejas, pero introduciendo un momento final de consenso dentro del equipo. Por ejemplo, los alumnos trabajan en pareja sobre un problema de matemáticas, utilizando lápices al centro y, cuando han terminado, consensúan su respuesta con la otra pareja del equipo.

Progresivamente, vamos incorporando otras técnicas informales diseñadas para equipos de cuatro alumnos. Estas nuevas técnicas van siendo más complejas e incorporan algunos elementos nuevos del aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, la utilización de roles de trabajo, las recompensas o dinámicas de evaluación sistemática del trabajo en equipo. Para hacerlo podemos seguir el mismo esquema de la fase anterior, estableciendo momentos distintos en la sesión de clase:

- Técnicas informales para el momento de activación de conocimientos previos, como por ejemplo el juego de las palabras, folio giratorio, situación problema...
- Técnicas informales para el momento de presentación de los contenidos, como por ejemplo, intercambiar dificultades, cabezas juntas numeradas...
- Técnicas informales para el momento de procesamiento de la información, como por ejemplo, explicación de la tarea, uno para todos, lápices al centro...
- Técnicas informales para el momento de recapitulación y síntesis de la información, como por ejemplo, mapa conceptual mudo, brindar preguntas/recibir respuestas, inventariar lo aprendido en clase...

Todas estas técnicas informales están recogidas en el *Anexo 1* de esta obra.

Roles cooperativos: introducimos los roles

En cuanto formemos grupos de tres/cuatro alumnos es imprescindible empezar a trabajar con roles cooperativos. Como dijimos anteriormente, las funciones que resultan imprescindibles para empezar a trabajar en equipos serían:

- Un rol para dirigir las actividades y repartir el turno de palabra. Con esto aseguramos que el equipo trabaje de forma ordenada y sin desviaciones.
- Un rol encargado de comunicarse con el docente y los otros grupos, y de recoger los materiales necesarios para el trabajo. De este modo evitamos el movimiento errático de los alumnos por la clase y conseguimos que solo se pregunte al profesor cuando ninguno de los miembros del grupo conoce la respuesta.
- Un rol para supervisar el nivel de ruido y la implicación en la tarea, de cara a empezar a dotar a los grupos de la capacidad de autorregularse.
- Un rol para llevar la agenda grupal y revisar que todos han cumplido con el trabajo, para empezar a incidir en la autogestión del equipo y contribuir al desarrollo de estrategias metacognitivas.

Los roles se enseñarán de forma explícita y seguiremos una progresión lógica en su implantación, de forma que, en principio, partamos de una única función para cada rol, sobre la que iremos añadiendo otras. Los períodos para el desempeño de un rol no deberían ser inferiores a una semana, ni superiores a un mes.

Destrezas cooperativas: trabajamos las destrezas de funcionamiento

En este segundo momento, además de seguir prestando atención a las destrezas de formación, nos centraremos en las habilidades de funcionamiento, destinadas a orientar los esfuerzos grupales a la realización de las tareas y al mantenimiento de relaciones eficaces de trabajo.

Algunas de estas destrezas serían:

- Orientar el trabajo del grupo, 1) definiendo y redefiniendo el propósito de la tarea, 2) estableciendo o llamando la atención sobre los límites de tiempo y 3) ofreciendo procedimientos sobre cómo realizar una tarea con mayor eficacia.
- Controlar el tiempo de realización de la tarea.
- Expresar puntos de vista respecto de la tarea que se está realizando.
- Expresar apoyo y aceptación.
- Pedir ayuda o aclaraciones respecto de lo que se está diciendo o haciendo en el grupo.
- Ofrecerse para explicar o aclarar.
- Parafrasear los aportes de otro integrante del grupo.
- Dar apoyo y energía al grupo cuando el nivel de motivación es bajo.
- Tomar decisiones compartidas basadas en la negociación y el consenso.

c) Tercera fase: el perfeccionamiento. Equipos estables que trabajan con técnicas cooperativas informales y formales

Tamaño del agrupamiento: equipos de cuatro alumnos

En esta etapa final, mantenemos los equipos de la fase anterior. En este momento, aunque no es recomendable, podríamos introducir grupos de cinco miembros, siempre y cuando tengamos problemas de espacio en el aula.

Duración del agrupamiento: un trimestre

Los equipos son estables, manteniéndose, al menos, a lo largo de un trimestre.

Tiempo de trabajo en equipo: desde el 50% hasta la totalidad de la sesión

El tiempo real de trabajo cooperativo sigue aumentando, alcanzando el 50% de la sesión de clases. Incluso, cuando planteemos técnicas informales, podría prolongarse a lo largo de una o varias sesiones. Esto supone un nivel alto de autorregulación, que deberemos sostener sobre una supervisión constante por nuestra parte, por lo que deberemos seguir introduciendo pausas para dar consignas y explicaciones cada cierto tiempo.

Técnicas cooperativas: técnicas cooperativas informales y formales

A las técnicas cooperativas informales que hemos venido utilizando, se suman las técnicas formales, que suponen un nivel de complejidad mayor y la estructuración de todos y cada uno de los distintos elementos del aprendizaje cooperativo que veíamos anteriormente.

Dentro de las técnicas de aprendizaje cooperativo formal encontramos diferentes niveles de dificultad, condicionada por el grado de autonomía y control que tienen los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario seguir una progresión lógica en su incorporación, yendo de las más estructuradas a las más abiertas. Una posible secuenciación, tomando como referencia las técnicas formales más difundidas, sería:

- Trabajo en equipo-logro individual (TELI).
- Torneos de juegos por equipos (TJE).

- Rompecabezas.
- Investigación grupal.

Encontraréis la explicación de estas técnicas en el Anexo 1 de esta obra.

Roles cooperativos: perfeccionamos los roles

Continuamos trabajando sobre los roles de la fase anterior, aunque iremos introduciendo de forma progresiva nuevas funciones en cada uno de ellos, con lo que aumentará el nivel de autorregulación de los grupos y la complejidad de las destrezas que deberán desarrollar los alumnos.

Destrezas cooperativas: trabajamos las destrezas de formulación y fermentación

En esta fase, añadimos a las destrezas anteriores las habilidades de formulación y fermentación, dirigidas tanto al procesamiento profundo de la información trabajada, como a la gestión de los conflictos sociocognitivos.

Algunas de estas destrezas serían:

- Sintetizar en voz alta lo que se acaba de leer o comentarlo tan completamente como sea posible, sin recurrir a notas o al material original.
- Corregir el resumen de otro y agregar información importante no incluida en el resumen.
- Buscar las relaciones entre lo que están aprendiendo y otros contenidos aprendidos anteriormente.
- Buscar formas inteligentes de recordar ideas y hechos importantes.
- Verificar la comprensión. Pedir a los miembros del grupo que expliquen, paso a paso, el razonamiento usado para realizar la tarea.
- Describir cómo se ha de realizar la tarea (sin dar la respuesta) y pedir a los compañeros que hagan lo mismo.
- Criticar ideas sin criticar a las personas.
- Integrar ideas diferentes en una única conclusión.
- Pedir justificaciones para una conclusión o una respuesta de uno de los integrantes del grupo.
- Ampliar la respuesta o la conclusión de otro integrante del grupo, agregando información o implicaciones.
- Generar más respuestas, yendo más allá de la primera solución o conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger.
- Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible y los temas que el grupo enfrenta.

Bibliografía

- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA / ALSINET, J. / Y OTROS, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 2009.
- ÁLVAREZ, S. / PÉREZ, A. / SUÁREZ, M. L., *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias, Consejería de educación y ciencia-Dirección general de políticas educativas y ordenación académica-Servicio de evaluación, calidad y ordenación académica, 2008. <http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- ARMSTRONG, T., *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós Educador, 2006.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R., «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla», en *Revista latinoamericana de tecnología educativa* 4/1 (2005), pp. 121-139. http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- DÍAZ-AGUADO, M. J., *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid, Santillana-UCETAM, 2005.
- DURÁN, D. / VIDAL, V., *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona, Graó, 2004.
- ESCRIBANO, A. / VALLE, A. del, *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2008.
- FERREIRO GRAVIÉ, R., *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas, 2003.
- GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA, «Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales», en *Cuadernos de Educación de Cantabria Vol. 2*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria, 2007.
- JOHNSON, D.W. / JOHNSON, R. T., *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (MN), Interaction Book Company, 1989.
- *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T. / HOLUBEC, *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós, 1999.
- *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- KAGAN, S., *Cooperative learning*. San Clemente CA, Resources for Teachers, 1994.
- LOBATO, C., *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Bilbao, Universidad del País Vasco (*Euskal Herriko Unibertsitatea*), 1998.
- MARTÍN DEL BUEY, F. (coord.), *Procesamiento estratégico de la Información*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999.
- MASIP, M. / RIGOL, A., «El aula, escenario de diversidad», en ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA / ALSINET, J. Y OTROS, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 2009.
- MOYA, P. / ZARIQUIEY, F., «El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia», en Torrego, J. C., *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.

- OECD, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Theoretical and Conceptual Foundations, Strategy Paper, 2002. www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/deseeco_strategy_paper_final.pdf
- *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- PÉREZ, A., «La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas», en *Cuadernos de Educación de Cantabria Vol. 1*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria, 2007.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid, Proyecto Atlántida, 2008.
- PUJOLÀS, P., *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga, Aljibe, 2001.
- *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2004.
- *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, 2008.
- RENZULLI, J., «Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento de enriquecimiento escolar», en BENITO MATE, Y. (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1994, pp. 175-217.
- SÁNCHEZ INIESTA, T., *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- SANTIAGO, C. / MÉNDEZ, R., *Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Canarias, Consejería de educación, cultura y deportes-Dirección general de ordenación e innovación educativa, 2009.
- SLAVIN, R., *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.
- TORREGO, J. C. (coord.), *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.
- VYGOTSKY, L., *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1995.
- ZABALA, A., *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó, 2007.

.....
Capítulo 8

La red de enseñanza para la implantación del proyecto

Paloma Moruno Torres
Juan Carlos Torrego Seijo

*Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria,
en la medida en que cada educador debe hacer frente
a sus propias responsabilidades y deberes profesionales,
es indispensable el trabajo en equipo...,
a fin de mejorar la calidad de la educación
y de adaptarla mejor a las características particulares
de las clases o de los grupos de alumnos.*

LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. *INFORME A LA UNESCO
DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI.*
J. DELORS

1. Introducción

El principal objetivo que pretendemos alcanzar a lo largo de este capítulo es desarrollar el cuarto ámbito de implantación del aprendizaje cooperativo, que en este caso afecta principalmente al equipo docente. Para que podamos situarnos, recogemos las cuatro fases de implantación que apuntábamos en el capítulo 7.

- *Primer ámbito: la cultura de la cooperación.* Dirigido hacia la generalización de una cultura de cooperación en el aula y el centro, que lleve a una redefinición del proceso enseñanza-aprendizaje, otorgando a la interacción cooperativa un lugar central.
- *Segundo ámbito: la red de aprendizaje*¹⁵¹. Que apunta a la implantación de una estructura cooperativa en el aula, de forma que los alumnos trabajen juntos en la construcción de aprendizajes compartidos. La estructuración de esta red depende del trabajo secuenciado sobre los distintos elementos básicos que hacen funcionar la cooperación en el aula.

¹⁵¹ La utilización de los términos «red de aprendizaje» y «red de enseñanza» tiene como único fin establecer una diferenciación entre las estructuras cooperativas de alumnos y las de profesores. Somos conscientes de que se trata de una distinción un tanto artificial, ya que dentro de ambas estructuras se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje.

- *Tercer ámbito: la unidad didáctica cooperativa.* La red de aprendizaje solo tiene sentido si se pone al servicio del proceso educativo de los alumnos. Esto implica que, desde el primer momento, debemos incorporar estrategias de aprendizaje cooperativo en el tratamiento de los distintos contenidos curriculares, incorporándolas a las unidades didácticas.
- *Cuarto ámbito: la red de enseñanza.* La implantación de una estructura cooperativa en el aula resulta más fácil cuando constituye el objetivo común de un grupo de profesores, que trabajan juntos para ponerla en marcha. Por ello, creemos que sería conveniente –que no imprescindible– el establecimiento de una red de enseñanza en el centro, a través de la implantación de dinámicas de trabajo en equipo del profesorado.

Hasta ahora nos hemos centrado en la estructuración cooperativa del aula. Sin embargo, creemos que es conveniente complementar la red de aprendizaje con una red de enseñanza, en la que el trabajo en grupos cooperativos forme parte del desarrollo profesional del profesorado. De esta forma, es más fácil llevar la teoría a la práctica, generando ideas nuevas, adaptándolas a cada contexto y evaluándolas conjuntamente, con el fin de corregir lo que no funciona y mejorar lo que se está haciendo correctamente.

Partimos de la idea central de que la institución educativa es un espacio de realización que tiene un papel determinante en relación con los procesos de innovación, porque en ella trabaja el profesorado y es en ella donde construye el sentido de sus prácticas profesionales así como sus propuestas de cambio. Pero, debido al carácter contextualizado de la enseñanza de las organizaciones, es necesario que los profesores trabajen dentro de una concepción de comunidad profesional. Consecuentemente, consideramos muy importante que en un proyecto de inclusión como el que aquí se propone, esta comunidad profesional ha de compartir también una determinada forma de concebir el contenido de la mejora en educación, que para nosotros no es otro que la formación de ciudadanos críticos y transformadores, en una escuela con unos profesores que mantienen y trabajan cooperativamente, persiguiendo unos valores como la equidad y el éxito para todos.

La investigación sobre un nuevo modelo educativo, consensuado por un equipo docente, exige que los profesores colaboren en las tareas de diseño y desarrollo del currículo. Cuando se comparte una experiencia, se justifica y se debate sobre ella, se convierte en teoría compartida. De este modo, la cooperación puede constituirse en plataforma para la búsqueda de nuevas prácticas.

La red de enseñanza que proponemos, se sostiene sobre cuatro elementos básicos, que se han convertido en el eje organizador de los apartados que componen este capítulo:

- Potenciar una cultura de cooperación.
- Contar con una metodología cooperativa de investigación-acción entre profesores.
- Incorporar los conocimientos sobre el trabajo en grupo.
- Seguir un modelo de trabajo, con una estructura de fases orientadas al desarrollo del proyecto en cooperación.

En primer lugar, es necesario que exista una cultura de cooperación, que sirva para introducir cambios. La colaboración entre profesores estimula la creatividad, la innovación, las posibilidades de aprender conjuntamente, de cambiar los valores... Estas son las bases de cualquier cambio institucional. Esta cultura crea vínculos entre los docentes, relaciones socia-

les positivas, solidaridad, valoración del trabajo..., y todo ello tiene como consecuencia el equilibrio personal y la implicación profesional. Estos valores se manifiestan en el aula y se transmiten directamente a los alumnos.

Cooperando, los docentes satisfacen sus necesidades personales de instrucción, encuentran apoyo emocional, reflexionan sobre la práctica docente y analizan sus problemas educativos, compartiendo las soluciones. Es necesario que el grupo de profesores asuma esta experiencia como su objetivo común, que los docentes estén dispuestos a formarse, a reunirse, a aprender de sus compañeros, a establecer y respetar acuerdos, a ser evaluados...

En segundo lugar, debemos plantear un modelo metodológico que contribuya a hacer realidad que los profesores puedan ser también constructores de conocimiento y para ello hemos incorporado un apartado dedicado a la investigación-acción cooperativa entre docentes.

En tercer lugar, partimos de la asunción de que entre los procesos fundamentales que se producen en las organizaciones educativas cooperativas, se encuentra el trabajo en grupo, de tal modo que este contribuya a mantener un funcionamiento coordinado y coherente en los centros. Con la finalidad de potenciar el funcionamiento grupal cooperativo aportaremos algunas claves para la comprensión de la vida grupal de una organización.

Y finalmente, para que nuestro deseo de llevar a cabo la red de enseñanza se lleve a efecto, es fundamental contar con un modelo de trabajo que recoja de manera sistemática los pasos que debemos seguir y las decisiones que implican cada uno de ellos. Hemos optado por seleccionar y presentar un modelo de trabajo que cuenta con el aval de una buena fundamentación y que nos aporta una secuencia ordenada de acciones orientadas a la construcción conjunta de ese proyecto colaborativo entre profesores.

A lo largo del conjunto de fases que se plantearán, se trata de sensibilizar a la comunidad educativa y crear la estructura que permita conseguir ese objetivo. Se articularán los instrumentos organizativos (departamentos, canales de comunicación...), los espacios y tiempos, los medios y los recursos para que se desarrolle el trabajo en equipo de los profesores. Del mismo modo, los centros educativos y sus equipos directivos deben fomentar las relaciones basadas en la ayuda mutua, evitar la práctica de actividades en las que se favorezca la competencia entre docentes, y diseñar y desarrollar proyectos colectivos. Al tiempo debemos promover una cultura de autoevaluación, que se adapte a las necesidades de cada centro, que sirva como ámbito de reflexión sobre lo cotidiano, que ayude a encontrar la forma de mejorarlo o de solucionar entre todos los pequeños problemas que se encuentran cada día. Los resultados se utilizan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. La cultura de la cooperación en la organización educativa

La justificación de la cooperación y la colaboración en una organización educativa, parte del reconocimiento de la interdependencia entre los profesionales de un centro y en la imposibilidad de desarrollar un trabajo de calidad sin contar con un trabajo en común. En una cultura de cooperación e interdependencia, las relaciones entre enseñantes se caracterizan por la ayuda, el respeto, el apoyo mutuo, la confianza y la franqueza. El conocimiento de la vida personal y profesional se entremezcla; el aprecio, el reconocimiento y la gratitud; el diálogo y la discusión de ideas y recursos.

Sin duda, en este entorno profesional, la frustración, el fracaso y la inseguridad no son ni negados ni prohibidos, sino compartidos y discutidos, con la finalidad de obtener ayuda y apoyo. Una cultura de cooperación y de interdependencia exige un gran acuerdo sobre los valores educativos, una gran coherencia entre los objetivos y las prácticas, una gran apertura de unos hacia otros y un control permanente con respecto a la viabilidad de los objetivos propuestos; pero también aceptar el debate y, en algunas ocasiones, el desacuerdo.

En estas culturas, los centros suelen estar abiertos al entorno estableciendo una relación de cooperación con el mismo. Los enseñantes son partícipes de una misión y una tarea común, que se construye sobre el debate. La unificación de criterios para hablar de la educación es el resultado de un largo proceso de intercambios, de reflexiones comunes, de intentos colectivos de resolución de problemas pedagógicos, que lleva a lo que se denominan comunidades profesionales de aprendizaje¹⁵².

Se utiliza el concepto de colaboración para tratar de describir este tipo de cultura organizativa, que hace referencia a la construcción en el centro de una perspectiva o marco de referencia más o menos compartido desde el que discutir, justificar, fundamentar y validar líneas de mejora y actuación en el mismo. Este concepto ha sido abordado por diversos autores¹⁵³.

Una escuela con una cultura colaborativa es, según Escudero¹⁵⁴,

a) En primer lugar, una escuela que trata de construir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre su miembros, una filosofía compartida que toma en consideración el entorno sociocultural en el que está ubicada, así como las opciones de valor sobre las que fundamentar su funcionamiento como institución escolar.

b) En segundo lugar, una escuela que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores (y su expresión práctica) como los siguientes: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión y la crítica. Es decir, sus miembros están comprometidos con esos valores además de la apertura, la publicidad, la autorregulación, la autonomía, y la emancipación organizativa y personal (Mahaffy, 1989: 16, 25, 27; Escudero, 1990a, 1990b).

c) En tercer lugar, una escuela que comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual: «la propia mejora, y el perfeccionamiento de los profesores, han de representar un proceso permanente, no episódico, que propicie actividades y tareas de autorreflexión, resolución de problemas, búsqueda de alternativas y soluciones, planificación, desarrollo y evaluación colaborativa.»

¹⁵² A. BOLÍVAR, *Los centros como comunidades profesional de aprendizaje, en Madrid*. Madrid, MEC, 2006; J. M. ESCUDERO, J. M., «Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación», en *Ágora* 10 (2009), pp. 7-31.

¹⁵³ J. M. ESCUDERO, «El centro como lugar del cambio educativo: La perspectiva de la colaboración», en *Actas del I Congreso interuniversitario de organización escolar*. Barcelona, Departamento de pedagogía aplicada, 1990, pp. 189-222; Id., «Formación centrada en la escuela», en J. LÓPEZ YÁÑEZ / B. BERMEJO CAMPOS (coords.), *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo: Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, 1990, pp. 7-36; M. FULLAN / A. HARGREAVES, *Working together for your school, strategies for developing interactive professionalism in your school*. Victoria, ACEA, 1991; A. HARGREAVES, *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid, Morata, 1996.

¹⁵⁴ J. M. ESCUDERO, «La formación del profesorado centrada en la escuela», en M. LORENZO / O. SAÉNZ (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil, 1993, pp. 330.

En este sentido, Escudero¹⁵⁵ nos dice en relación con una escuela colaborativa que:

«define su funcionamiento básico en torno a la realización continuada de procesos de mejora asumidos institucionalmente»,

y está comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades:

«actividades dotadas a encaminar a la institución escolar de una visión compartida de dónde está, dónde quiere ir y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover».

Completando el análisis y caracterización anterior, queremos aportar una reflexión realizada por Michael Fullan¹⁵⁶ sobre el significado profundo de la colaboración interna en los centros educativos en tiempos complejos:

TABLA 1. Significado de la colaboración en los centros

Promueven la diversidad fomentando la confianza. Causan ansiedad y la contienen. Se comprometen en la creación de conocimiento (del tácito al explícito, del explícito al explícito). Combinan la conectividad con la apertura. Fusionan lo espiritual, lo político y lo intelectual.

En relación con la cultura de colaboración, es interesante el planteamiento que hace Darling-Hammond¹⁵⁷, cuando intenta diferenciar la cultura de colaboración que se produce en centros reestructurados de la que nos podemos encontrar en los centros que siguen los modelos de gestión de la calidad total. Al referirse a los modos de trabajar de los centros reestructurados, considera que

«guardan paralelismo sorprendente con las estrategias organizativas de las empresas de alto rendimiento y fuertes dosis de implicación, y que han adoptado medidas de descentralización del poder, el conocimiento, la información y los incentivos (Lawer, 1986; Wohlstetter, Smyer, y Mohrman, 1994). Ambos tipos de organizaciones reducen la especialización y promueven el trabajo grupal, lo que confiere más autoridad a los trabajadores, más oportunidades de aprender, y una capacidad más efectiva para el éxito. Algunos han comparado los modos de trabajar de estos centros con los principios y procedimientos que aplican ciertos negocios tomados de la Gestión de la Calidad Total de W. Edward Deming (Schmoker y Wilson, 1993)».

También comenta Darling-Hammond¹⁵⁸:

«La mayoría de buenas escuelas a las que me refiero, no están aplicando de manera explícita los principios de Deming. Su trabajo es bien diferente y empezó mucho antes que la gestión de calidad total se convirtiera en una muletilla o moda pasajera. En cierto sentido, tanto las empresas como los centros escolares que se han llegado a convertir en organizaciones que aprenden, no hacen otra cosa que funcionar bajo los mismos principios sobre el rendimiento y la motivación humana que los psicólogos ya descubrieron hace décadas: que

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ M. FULLAN, *La fuerzas del cambio*. Madrid, Akal, 2002, p. 53

¹⁵⁷ L. DARLING-HAMMOND, *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001, p. 205.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

la mayoría de gente se motiva mucho más ante la oportunidad de producir algo diferente y la satisfacción de hacerlo bien, que mediante recompensas extrínsecas y sanciones; que la información sobre el desempeño y los resultados favorece el aprendizaje; que el sentido de la eficacia crece a medida que la gente se cree capaz de controlar e influir en el trabajo, y que la colaboración mejora la ejecución».

Podríamos hacer también algunas consideraciones críticas sobre determinadas formas de entender y desarrollar la colaboración y la cooperación en los centros:

- *Puede producirse una colaboración forzada.* Se puede caer en una respuesta burocrática. Esto es así cuando en los espacios de colaboración se abordan cuestiones superficiales y lo que se hace es reciclar la ausencia de colaboración real. Esto puede conducir a que el contenido de la colaboración no llegue al espacio de la relación de enseñanza-aprendizaje.
- No dejar espacio a la individualidad y sí al individualismo, ya que esto debilita y fragmenta la colaboración. *El trabajo en colaboración y la toma de decisiones compartidas no deben impedir sino, al contrario, reforzar el trabajo individual de cada profesor en el aula.*
- *La confusión entre colaboración y consenso.* Es peligroso imponer y/o silenciar culturas, es ingenuo y tampoco parece razonable no asumir el conflicto de intereses, necesidades, creencias y valores como consustancial a las personas. El consenso es una tendencia y se construye tratando también los disensos.
- *La colaboración exige relación y esta, a su vez, exige tiempo.* El tiempo, por tanto, se convierte en un factor imprescindible para que la cooperación y la interdependencia puedan desarrollarse. En varias ocasiones se trata de un tiempo que se recoge fuera de la jornada escolar, durante el tiempo de descanso de los profesionales, y esta no es una línea de actuación recomendable. En este sentido, es importante ser consciente del tiempo disponible real y reconocer que es más fácil trabajar sin presiones para conseguir un nivel de relación aceptable para construir la cultura de cooperación.
- *La puesta en marcha de esta cultura se encuentra con otro obstáculo: la perspectiva del medio o largo plazo.* Con frecuencia los enseñantes, cuando trabajan juntos para realizar la programación didáctica, suelen poner el énfasis en la consecución de objetivos a corto plazo, en pequeña escala, no se aventuran a trabajar problemáticas más fundamentales sobre la relación, por ejemplo, entre los contenidos específicos y las finalidades más generales de la escuela. Es una cooperación que no afecta a los principios o a la ética de la práctica, sino que se queda en los simples consejos rutinarios, la búsqueda de recetas o el reparto de material de primer orden.
- Es importante ser conscientes de la dificultad del desarrollo de la colaboración en el centro y de la fuerza del individualismo como cultura dominante.
- Finalmente, *tampoco se debe pensar en la colaboración como la panacea que transforma el papel y la imagen de la escuela.* Solo la cultura de colaboración no es suficiente para alcanzar una escuela cooperativa. Hay que reconocer las limitaciones de los centros escolares para hacer frente a determinados problemas que hunden sus raíces en causas sociales y económicas más amplias.

3. Un modelo metodológico: la investigación-acción cooperativa

Es nuestra intención presentar un modelo metodológico, como es la investigación-acción cooperativa, como una buena referencia para hacer de los centros educativos espacios de encuentro y desarrollo profesional, ya que la formación permanente y el desarrollo profesional del educador vienen siendo consideradas un elemento clave en las políticas de innovación educativa. Para situar la formación permanente del profesorado en un escenario actual, hemos de acudir al contexto del desarrollo profesional. Para ello puede resultar útil realizar una aproximación al concepto de profesionalización, entendida como mejora de la práctica: significa que el profesor ha de ser sujeto activo que reflexiona y elabora teorías sobre la práctica y que adopta decisiones de modo reflexivo¹⁵⁹. En este mismo sentido, presentamos la síntesis que realiza la profesora Montero¹⁶⁰, parafraseando a Elmore, cuando caracteriza el desarrollo profesional como

«el conjunto de actividades diseñadas para incrementar las destrezas y el conocimiento de los educadores y aumentar sus capacidades en la respuesta a demandas exteriores, y comprometerse en procesos de mejora de la práctica y del rendimiento..., todo ello dentro del discurso rutinario de su trabajo».

El elemento de diferenciación que aporta esta definición respecto a la de formación permanente es que en ella adopta un papel protagonista el profesorado como sujeto activo de la formación y no agente paciente de la misma. Además se pone el énfasis en incorporar los tres planos que componen el desarrollo profesional: la capacitación individual, la mejora organizativa y la necesaria incidencia en el aprendizaje del alumnado.

Como vemos, el desarrollo profesional no solo es un proceso individual sino también colectivo y social, y consideramos que el enfoque *investigación-acción* es un modelo adecuado de formación del profesorado. El término fue acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones y posteriormente son autores reconocidos Stenhouse, McDonald y Elliott. Algunas de sus características fundamentales son su vinculación a la práctica, la investigación en y sobre la acción, el debate con los colegas y los ciclos de reflexión y acción (describir: ¿qué es lo que se hace?, informar: ¿qué significa lo que se hace?, confrontar: ¿cómo he llegado a ser como soy?, y reconstruir: ¿cómo puedo mejorar y cambiar lo que hago? Como vemos, es un enfoque claramente orientado al cambio y la mejora escolar.

En este sentido destacamos la aportación de la investigación-acción educativa como herramienta de formación del profesorado, desde un enfoque de la formación «en» y «con» el profesorado y no «sobre» el profesorado.

Nos identificamos, por tanto, con un modelo orientado a la indagación, que se caracteriza por asumir una concepción del profesor como profesional que toma decisiones de modo reflexivo¹⁶¹. En él se asume que la formación del profesorado ha de incardinarse en concepciones más amplias del currículo, entendido este como un campo de investigación del profesor, como una hipótesis de trabajo. También tenemos que reconocer que la escuela es el espacio

¹⁵⁹ PH. PERRENOUD, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.

¹⁶⁰ L. MONTERO, «¿Qué desarrollo profesional es adecuado para el rendimiento de cuentas?, en *Revista currículum y formación del profesorado* 7 (2003), pp. 1-2 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART3.pdf>

¹⁶¹ PH. PERRENOUD, *o. c.*

natural donde se produce el desarrollo profesional del profesor y que la enseñanza es una actividad compleja. En definitiva, estamos afirmando que los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto.

La investigación-acción, como venimos apuntando, supone una forma de entender la enseñanza (no solo de investigar sobre ella) que supone entenderla como un proceso de reflexión, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional piense en su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación-acción cooperativa constituye una vía de reflexión sistemática sobre la práctica, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

a) Características

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que, como señalan Kemmis y McTaggart¹⁶²:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal, por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Entre los puntos clave de la investigación-acción, Kemmis y McTaggart destacan la mejora de la educación mediante su cambio. Y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción y reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas, porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

A estas características debemos unir las siguientes:

- No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos

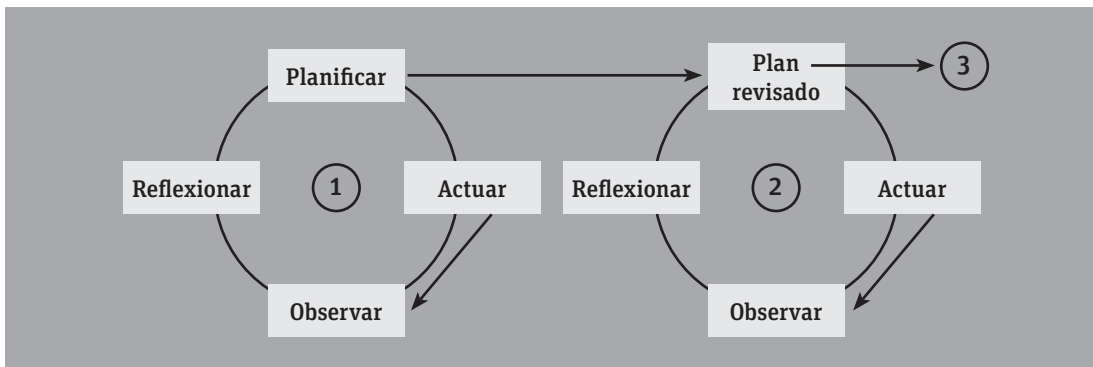
¹⁶² S. KEMMIS / R. MCTAGGART, *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988.

por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades) y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.

- Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- No puede ser nunca una tarea individual, debe ser un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
- Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración entre compañeros, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

La investigación-acción es un proceso de carácter cíclico con forma de espiral dialéctico, como consecuencia de la relación entre la acción y la reflexión. Podemos considerar el espiral como ciclos de investigación y de acción constituidos por las fases de planificación, actuación, observación y finalmente reflexión.

CUADRO 1. Ciclos de investigación-acción¹⁶³

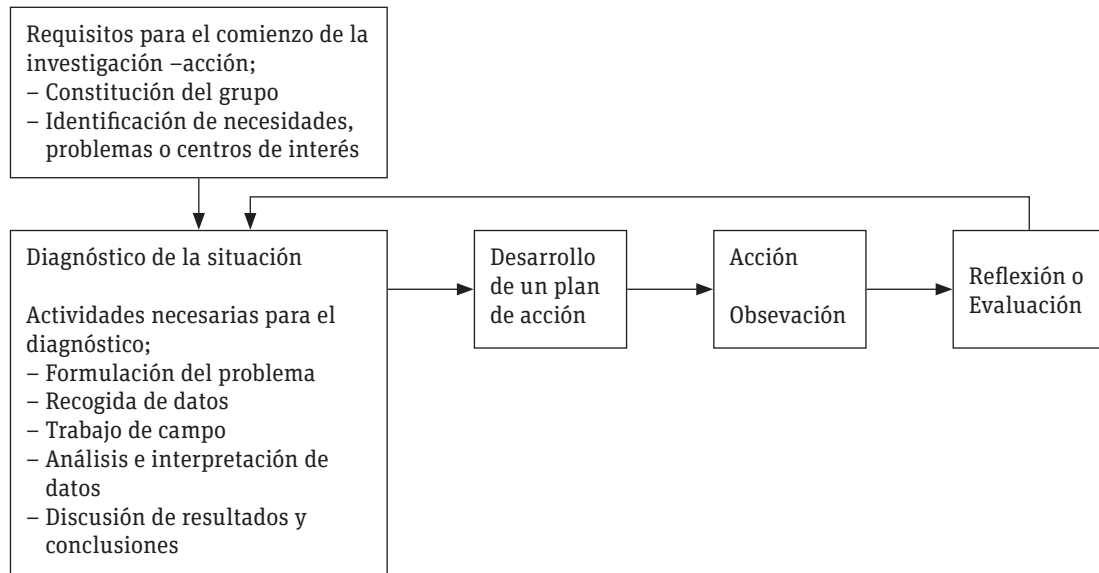


b) Proceso

Podemos decir que la investigación-acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación. El proceso de investigación-acción es descrito con matizaciones diferentes según autores, variando en cuanto a su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot...). La figura 4 nos muestra las principales fases:

¹⁶³ A. LATORRE, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Grao, 2003.

CUADRO 2 Proceso de investigación-acción¹⁶⁴



No obstante, en nuestro proceso de implantación de la red de enseñanza incluiremos la formación del equipo en metodología de aprendizaje cooperativo antes de la constitución del grupo de trabajo, ya que entendemos que esta formación forma parte de la sensibilización hacia el desarrollo del proyecto.

4. Los grupos dentro de la organización escolar

Es sabido que, entre los procesos fundamentales que se producen en las organizaciones educativas cooperativas, aparece la necesidad de responder al trabajo en grupo, de tal modo que este contribuya a mantener un funcionamiento coordinado y coherente en los centros en relación con el núcleo central de su tarea, que no es otra, que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con la finalidad de potenciar el funcionamiento grupal cooperativo, aportaremos algunas claves para la comprensión de la vida grupal de una organización.

Sabemos que dentro de la estructura de un centro coexisten diferentes grupos, grupos compuestos por profesores, por alumnos, por distintos miembros de la comunidad educativa, grupos formales, informales, etc. Por lo tanto, los grupos dentro de la organización son una realidad que necesita ser comprendida. Tanto el grupo de profesores como el grupo clase son grupos peculiares con una cultura propia y con características específicas, que trataremos de completar en un apartado posterior dedicado a la cultura escolar.

En este apartado trataremos de centrarnos en aquellas características más generales y comunes de los grupos. Desde un principio reconocemos la importancia de enriquecer este enfoque, ajustando estas características generales a los contextos escolares. De todos modos, pensamos que esta aproximación puede ser útil para responder a uno de los problemas y dificultades más habituales de los centros educativos, como es el trabajo conjunto y la coordinación.

¹⁶⁴ P. COLÁS BRAVO, *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1994, p. 297.

a) *Conceptualización de grupo*

El concepto de grupo es sin duda muy amplio. Se trata de un término que solemos utilizar para referirnos a conjuntos muy dispares. Incluso dentro del ámbito de la psicología social puede llegar a considerarse como un conjunto de individuos que reúne muy pocos requisitos. En este sentido, Newcomb¹⁶⁵ afirma que un grupo...

consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervinculados.

En la misma línea, Olmsted¹⁶⁶ sostiene que el grupo constituye

una pluralidad de individuos, que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia.

Por su parte, Malcolm y Hulda Knowles¹⁶⁷ van un paso más allá, cuando señalan que los rasgos que definen al grupo son:

- Una asociación definible: una colección de dos o más personas identificables por nombre o tipo.
- Conciencia de grupo: los miembros se consideran como grupo, tienen una «percepción colectiva de unidad», una identificación consciente de unos con otros.
- Un sentido de participación en los mismos propósitos: los miembros tienen el mismo «objeto modelo», o metas e ideales.
- Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades: los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo.
- Acción recíproca: los miembros se comunican unos con otros.
- Habilidad para actuar de forma unitaria: el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

En la misma línea, Didier Anzieu¹⁶⁸ establece que el grupo tiene las siguientes características:

- Está formado por personas, para que cada una perciba a todas las demás en forma individual y para que exista una relación social recíproca.
- Es permanente y dinámico, de tal manera que su actividad responde a los intereses y valores de cada una de las personas.
- Posee intensidad en las relaciones afectivas, lo cual da lugar a la formación de subgrupos por su afinidad.
- Existe solidaridad e interdependencia entre las personas, tanto dentro del grupo como fuera de este.
- Los roles de las personas están bien definidos y diferenciados.

¹⁶⁵ Citados por G. F. CIRIGLIANO / G. VILLAVARDE, *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Madrid, Humanitas, 1997.

¹⁶⁶ M. S. OLMSTED, *El pequeño grupo*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

¹⁶⁷ Cf. G. F. CIRIGLIANO / G. VILLAVARDE, *o. c.*

¹⁶⁸ Citado por J. GONZÁLEZ / A. MONROY / E. KUPFERMAN, *Dinámica de grupos: técnicas y tácticas*. México, Pax, 1994.

- El grupo posee su propio código y lenguaje, así como sus propias normas y creencias. Cartwright y Zander¹⁶⁹ sostienen que los rasgos fundamentales de un grupo son:
- Que sus integrantes interactúen frecuentemente.
- Que se reconozcan unos a otros como pertenecientes al grupo.
- Que otras personas ajenas al grupo también los reconozcan como miembros de este.
- Que acepten las mismas normas.
- Que se inclinen por temas de interés común.
- Que constituyan una red de papeles entrelazados.
- Que se identifiquen con un mismo modelo que rija sus conductas y que exprese sus ideales.
- Que pertenecer al grupo les proporcione recompensa de algún tipo.
- Que las metas que buscan alcanzar sean interdependientes.
- Que todos perciban al grupo como una unidad.
- Que actúen en forma similar respecto al ambiente.

Todos estos autores nos ofrecen un conjunto de características o rasgos que nos permiten reconocer y definir qué es y qué no es un grupo. Pero nuestra intención en este apartado pretende ser no únicamente capaces de identificar un grupo sino ser capaces de analizarlo. Para ello, es necesario que acudamos a las propiedades de los grupos humanos.

b) Propiedades de los grupos

Tomando como referencia a Malcom y Knowels¹⁷⁰, podemos establecer un conjunto de propiedades comunes a todos los grupos, que nos permiten analizarlos y comprenderlos tanto a nivel colectivo (como organismo) como a nivel individual (las conductas y actitudes de sus integrantes).

- *Antecedentes.* Algunos de los componentes de los antecedentes que puede tener un grupo son que un grupo se reúna por primera vez o que se haya reunido con anterioridad; la claridad que tengan los miembros acerca de las finalidades del grupo o de alguna reunión y la clase de personas que componen el grupo, su experiencia, su papel, el tipo de jerarquía que prevalece, etc.
- *Esquema o patrón de participación.* Determinado por la dirección de las relaciones existentes dentro del grupo y por el grado de participación de los miembros en los asuntos grupales. Las relaciones pueden ser unidireccionales, cuando la vía de comunicación va siempre de la autoridad hacia los miembros del grupo; bidireccionales, cuando la autoridad se dirige a los individuos del grupo y estos a su vez se comunican con la autoridad o multidireccionales, que se dan cuando todas las personas se comunican unas con otras.

Diversos estudios demuestran que, cuanto mayor sea la participación de los individuos hacia el logro de los objetivos comunes, existirá un menor grado de resistencia a los cambios y una mayor productividad y satisfacción personal.

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ *Ibidem.*

- *Comunicación.* Proceso que permite la transmisión de ideas, sentimientos o creencias entre las personas, lo que deriva en la comprensión mutua entre individuos o grupo. La comunicación puede ser: verbal, determinada por la utilización del lenguaje oral o escrito, y no verbal, determinada por posturas, silencios, gestos faciales, etc.

Por otro lado, podemos distinguir entre comunicación intragrupo, cuando se establece entre los miembros de un mismo grupo, y comunicación intergrupo, cuando se establece entre dos o más grupos.

Una comunicación adecuada debe involucrar a todos los miembros del grupo y permitir la comunicación en ambos sentidos, es decir, de los status altos a los más bajos y viceversa (si no está permitida la comunicación de los status bajos a los altos pueden acumularse frustraciones y quejas, que al final, traen como consecuencia una disminución en la eficiencia). Así mismo, un mal sistema comunicativo afecta negativamente a la cohesión e integración del grupo.

- *Cohesión.* Puede definirse como el conjunto de fuerzas motivadoras que mantienen a los individuos dentro de un grupo. La cohesión está determinada por factores como la estima hacia otros integrantes del grupo, la admiración profesional, las perspectivas de aprendizaje, el sentido de proteccionismo y muchos otros más.

Esta cohesión puede manifestarse en una atmósfera agradable, en la cooperación, en la integración del grupo y, en general, en unas relaciones humanas más o menos satisfactorias.

- *Atmósfera.* Se trata del clima afectivo del grupo. Se relaciona directamente con la espontaneidad de los miembros, ya que la conducta del individuo está determinada por la forma en que percibe la atmósfera. La atmósfera de un grupo se encuentra condicionada por factores internos y externos. Los factores internos son la comunicación, los aspectos emocionales de los integrantes, el tipo de dirección, la propia estructura organizacional, etc. Los factores externos son la imagen del grupo, las oportunidades de desarrollo y la aceptación del grupo en el entorno.

La forma en que se presentan estos factores, determinan un tipo distinto de atmósfera: cordial, tensa, formal, libre, autoritaria, etc.

- *Normas.* Se trata de las reglas que rigen la conducta de los individuos del grupo y que en conjunto forman lo que se denomina código. El objetivo de las normas es propiciar una estructura estable en pro del logro de los objetivos planeados. Las normas pueden ser implícitas, aquellas que son sobreentendidas, en virtud de su carácter tácito, y explícitas, son aquellas que requieren de una instrucción previa para tener conocimiento de ellas.

En función de su obligatoriedad las normas pueden clasificarse en formales, las impuestas por la autoridad, o informales, que vienen dadas por las costumbres del grupo.

- *Patrón sociométrico.* Puede definirse como las relaciones de amistad o antipatía que existen entre los miembros del grupo. El patrón sociométrico es determinante en las actitudes grupales, ya que afecta a la atmósfera, la comunicación, etc. Igualmente, está íntimamente ligado con el grado de cohesión existente entre los integrantes de los grupos.

- *Estructura y organización.* Todos los grupos tienen dos tipos de estructura y organización: visible, que se refiere a la división del trabajo y a la ejecución de las tareas esen-

ciales; e invisible, que se refiere a convenios no reglamentados o implícitos, basados en criterios tales como influencia, ambigüedad, poder, habilidades y otros.

- *Procedimientos*. Son los medios utilizados para lograr los objetivos. Al hacer la selección de los procedimientos debe tomarse en cuenta cierta flexibilidad, que permita actuar cuando se produzcan cambios imprevistos. Por otro lado, dichos procedimientos deben estar adaptados a las condiciones y al tipo de trabajo de cada grupo.
- *Metas*. Son los fines hacia los que se dirigen las actividades del grupo. Las metas deben estar relacionadas con las necesidades de intereses individuales y las necesidades del grupo.

Las metas deben estar bien definidas y ser comunicadas a todos los miembros, con el fin de que estos sepan a dónde van. Las metas han sido clasificadas en metas a corto, a medio y a largo plazo. Estas últimas dan una dirección a las actividades grupales; las dos primeras deben ser compatibles con las metas a largo plazo.

- *Papeles o roles*. Pueden definirse como las pautas de acción que indican el rango que se ocupa y el rango de acción. Los roles tienen efecto normativo en la conducta social y sirven para fijar límites en la conducta de los miembros del grupo. Así pues, los roles determinan la conducta en función del rango del individuo dentro del grupo.

Si consideramos a un sistema social como un espacio, cada rol ocupa cierta posición dentro de ese aspecto y está relacionado, en forma específica, con todas las demás posiciones dentro de él.

Como se puede observar, estas propiedades constituyen categorías de análisis válidas para muy diversos tipos de grupos. Ahora bien, el contenido de las mismas depende en gran medida del tipo concreto de grupo al que nos estamos refiriendo.

c) Tipología de los grupos

A la hora de establecer una tipología de grupos, tomemos como referencia la propuesta de Lindgren¹⁷¹:

- *Primarios y secundarios*. Primarios son aquellos en los que las relaciones interpersonales se llevan a cabo directamente y con gran frecuencia. Secundarios: en ellos, las relaciones tienen un carácter más impersonal, más abstracto y con más distancia social y geográfica.
- *Formales e informales*. Formales son grupos que requieren de una estructura bastante compleja para mantenerse y alcanzar sus objetivos (grupos secundarios). Informales son grupos que ostentan una estructura simple, ya que una estructura compleja obstaculiza su desarrollo y su funcionamiento (grupos primarios).
- *Exclusivos e inclusivos*. Exclusivos: sólo admiten cierta clase de individuos (asociaciones de profesionales de un sector determinado, asociación de vecinos de un barrio concreto). Inclusivos son grupos que abren sus puertas a todo el mundo e incluso llegan a solicitar adhesiones (partidos políticos y clubes).
- *Propios y ajenos*. Propios (*In-groups*) son grupos que tienen un profundo sentido de mutua identificación, hasta tal punto que sus miembros se sienten aislados y fuera de

¹⁷¹ *Ibidem*.

lugar cuando no se encuentran en el contexto del grupo. La participación en estos grupos suele despertar en los miembros, sentimientos de lealtad, simpatía, devoción (países con sentido marcado de nacionalidad.) Ajenos (*out-groups*) son los grupos que no son aceptados por los grupos propios, siendo separados por un aumento en la distancia social.

- *Cooperativos y competitivos.* Cooperativos son grupos cuyos miembros trabajan conjuntamente para alcanzar metas mutuamente aceptadas. Competitivos son grupos en donde los individuos procuran obtener una mayor parte de las recompensas, al alcance de los miembros del grupo.

d) Procesos de vida de los grupos

El buen funcionamiento de un grupo, se manifiesta en una serie de conductas grupales que nos avisan de su nivel de asentamiento y productividad. Aunque ya hemos visto los aspectos que pueden ayudar a la configuración de un grupo, tendremos que reflexionar, además en el hecho de que la constitución real de un grupo es algo evolutivo, que pasa por una serie de momentos.

Los estudios sobre los grupos presentan múltiples modelos teóricos, que tratan de definir las fases o etapas por las que atraviesan a lo largo de su existencia. Como apunta Gil y otros¹⁷², aunque algunos modelos han tenido mayor aceptación que otros, podemos decir que ninguno ha logrado explicar en su totalidad este complejo fenómeno; pero, al mismo tiempo, todos ellos dan cuenta en cierta medida de los principales procesos implicados en la evolución temporal de los grupos.

«Como sistemas dinámicos, los grupos se modifican, formándose nuevos grupos o desapareciendo definitivamente. Estas fases en que los grupos se ven inmersos, están siendo investigadas y cuestionadas con mayores argumentos, ya que la observación de los grupos reales, lejos de la ficción estática de los grupos de laboratorio, ha permitido comprobar el carácter «borroso» y en muchas ocasiones indefinido que presentan los procesos denominados formación, desarrollo y final o escisión de los grupos»¹⁷³.

En el trabajo de Fernández¹⁷⁴, se apunta la existencia de cuatro etapas en el proceso de conformación de los grupos:

- *De orientación:* situación inicial de agrupamiento. Cada miembro del grupo trata de saber a qué atenerse dentro de él. Comienzan a aparecer expectativas positivas respecto a lo que puede conseguirse dentro del grupo, a la vez que cierta ansiedad respecto al propio comportamiento, al del líder y al del resto de los compañeros.
- *De asentamiento y clarificación:* surge un primer momento de insatisfacción, por la comparación entre las expectativas y lo que realmente sucede en el grupo, en general, inferior a lo esperado. Es un momento difícil. Y un segundo momento de resolución, en el que existe un descenso de la insatisfacción y un aumento de sentimientos positivos tanto entre los participantes como ante el trabajo.

¹⁷² F. GIL Y OTROS, *Prácticas de psicología de los grupos. Experiencias*. Madrid, Pirámide, 1999.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 27.

¹⁷⁴ P. FERNÁNDEZ, *La función tutorial*. Madrid, Castalia, 1991.

- *De productividad*: deseo de participar en la experiencia grupal y un alto nivel de trabajo y productividad. A esta fase también se la denomina de eficiencia.
- *De clausura*: Es una fase de cierre y evaluación, en la que se satisface la necesidad de realizar un balance final, para evitar la aparición de sentimientos de frustración por la sensación de pérdida que se produce en toda separación. Se trata de esos momentos dedicados a tomar consciencia de lo realizado.

Una vez establecidos los distintos tipos de grupo, vamos a centrarnos en lo que nos ocupa: el grupo de profesores, o lo que hemos denominado red de enseñanza.

5. Fases para la implementación del proyecto en colaboración

Para que nuestro deseo de llevar a cabo la red de enseñanza se haga realidad, es fundamental contar con un modelo de trabajo que asuma las consideraciones realizadas hasta este momento sobre la cultura de la colaboración, el trabajo en grupo y un enfoque reflexivo en el trabajo del profesorado, siguiendo los planteamientos recogidos en el apartado dedicado a la investigación-acción. En consecuencia presentamos un modelo de trabajo que pretende articular, en coherencia con lo anterior, un conjunto de fases a seguir, para realizar un cambio planificado orientado a la introducción de una metodología colaborativa en las aulas.

a) Modelo de trabajo

La metodología por la que hemos optado para este modelo sistemático de trabajo entre profesores se conoce como «metodología de procesos» y se sitúa dentro de un modelo de desarrollo estratégico más amplio, que incorpora planteamientos y procesos estratégicos similares a los que se conocen en la literatura internacional especializada sobre mejora escolar con el término «desarrollo organizativo» o «revisión basada en la escuela» (RBE).

Este enfoque estratégico supone no solo una nueva forma de ejercer la profesión de enseñante, sino que pretende potenciar un nuevo modelo de escuela como organización educativa y lugar de trabajo, ya que dedica una atención especial a la creación y mantenimiento de un clima que potencie las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, el compromiso con la colaboración entre compañeros y con el desarrollo del centro. Surge, de esta forma, una nueva concepción del centro escolar como tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro. Algunas obras reconocidas en este campo¹⁷⁵ son Escudero y Moreno¹⁷⁶, Escudero¹⁷⁷,

¹⁷⁵ La revista *Profesorado*, de la universidad de Granada, presenta un monográfico que recoge este enfoque teórico con el título: *Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?* vol. 12/2, coordinado por V. HERNÁNDEZ Y R. CARRETERO, <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>

¹⁷⁶ J. M. ESCUDERO / J. M. MORENO, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de educación de la Comunidad de Madrid, 1992.

¹⁷⁷ J. M. ESCUDERO, *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. Documentación del curso. Madrid, Comunidad de Madrid, (documento inédito), 1991; ID., «Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo», en *I Encuentro Estatal de Formación en centros. Libro de Actas*. Linares, CEP-Consejería de educación y ciencia, 1997, pp. 17-47.

Escudero y López¹⁷⁸, Bolívar¹⁷⁹, Guarro¹⁸⁰, Torrego y Moreno¹⁸¹, Torrego, Villegas y Moreno¹⁸² y Domingo¹⁸³.

La idea que preside esta metodología consiste en que el centro escolar debe analizar su realidad y a partir de este análisis se pretende establecer una trayectoria de mejora, siguiendo una serie de fases que vienen denominándose «metodología de procesos», debido a su carácter cíclico y evolutivo. El objetivo y la meta básica es el desarrollo curricular basado en las necesidades del centro. La mejora escolar es un referente central de esta estrategia y la formación se convierte en un elemento fundamental dentro de un proceso estratégico orientado hacia la mejora, entendida esta última en un sentido amplio: mejora en los aprendizajes de los alumnos, enriquecimiento de las habilidades profesionales del educador y fortalecimiento de aquellos procesos internos de las organizaciones educativas que se sabe que contribuyen a la calidad (liderazgo, evaluación, planificación institucional, procesos de trabajo en grupo, formación, orientación, etc.).

Estos procesos de desarrollo se pueden organizar en una secuencia de fases que, en cada centro, y en función de sus peculiaridades históricas y contextuales, se van concretando de distinto modo. Las fases planteadas son las siguientes:

- Creación de condiciones para poder abordar la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo.
- Planificación y preparación para el desarrollo.
- Desarrollo y seguimiento del plan.
- Evaluación y propuestas de mejora.

A continuación presentamos cada una de estas fases aportando un conjunto de procedimientos y recomendaciones.

b) Creación de condiciones para la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo

Implica preparar las mejores condiciones posibles para desarrollar el trabajo en colaboración con el profesorado, para la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo. Supone clarificar conceptualmente el tema sobre el que se trabajará, definir la metodología de trabajo y hacer frente a las posibles resistencias que se puedan producir. El objetivo fundamental

¹⁷⁸ J. M. ESCUDERO / J. LÓPEZ, *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 1992.

¹⁷⁹ A. BOLIVAR, o. c.; ID., *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.

¹⁸⁰ A. GUARRO, «"Modelo de proceso" o "la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración": una (re) visión desde la práctica», en J. DOMINGO (coord.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro, 2001.

¹⁸¹ J. C. TORREGO / J. M. MORENO, *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza ensayo, 2003.

¹⁸² J. C. TORREGO / F. VILLEGAS / J. M. MORENO, «Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES», en ARMENGOL (coord.), *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, Ciispraxis, 2002.

¹⁸³ J. DOMINGO (ed.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 1991, pp. 291-308; ID., «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos, una revisión del modelo de proceso», en *Education Policy Analysis* 13/16 (2005).

de esta fase es que el centro se encuentre en las mejores disposiciones de ánimo y de organización para iniciar un proceso de mejora. Esto último invitará a prestar una atención especial a las cuestiones organizativas, como son la sensibilización, formación y constitución de un grupo de apoyo interno al proyecto de trabajo compuesto por personas del centro, dedicar tiempo a clarificar las funciones de los distintos participantes en el proyecto y prever las necesidades de tiempos, de recursos y de espacios para el desarrollo del trabajo.

Los objetivos fundamentales en esta fase son 1) la clarificación de la tarea con los profesores y sensibilizar sobre su interés, 2) la visión estratégica: metodología de procesos y procedimientos de colaboración (ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de dónde surge, qué otras experiencias existen al respecto), 3) creación del «grupo interno» y compromisos en cuanto a espacios y tiempos y 4) hacer frente a resistencias y dudas.

Clarificación de la tarea y sensibilización

Recogiendo el planteamiento que desarrollamos en el capítulo 7, la primera fase que debemos atender en la implantación es la que atiende a la sensibilización del profesorado para la atención de los alumnos con altas capacidades a través de trabajo cooperativo. Recogemos lo que se apuntaba en este capítulo, válido para la implantación de las dos estructuras, la implantación de la red de aprendizaje y, por supuesto, la implantación de la red de enseñanza.

A lo largo del desarrollo de los diferentes capítulos, hemos destacado todos los beneficios que reporta el trabajo cooperativo, y cuáles son las teorías que sustentan estos beneficios, y las ventajas que de su uso obtendremos. Pensando en la red de enseñanza podemos realizar la misma reflexión, al fin y al cabo el objetivo que se pretende es conseguir que el profesorado mejore sus competencias en la atención de los alumnos con altas capacidades. Por ello queremos destacar los siguientes objetivos:

- Mejorar la competencia profesional del profesorado.
- Generar un ambiente de trabajo abierto, libre, que estimule la creatividad del profesorado.
- Fomentar la motivación hacia la innovación educativa y la atención a la diversidad.
- Proponer dinámicas que faciliten compartir conocimiento y experiencias con el grupo.
- Promover dinámicas de trabajo que faciliten la labor del profesorado y la simplifiquen en aquellos casos que sea posible, no duplicando esfuerzos.
- Mejorar la productividad de los centros, ya que con este tipo de trabajo mejoramos la comunicación y la coordinación de los equipos docentes.
- Crear interdependencia positiva entre el profesorado.
- Unificar conocimientos en torno a la metodología de aprendizaje cooperativo y su aplicación en alumnos con altas capacidades.
- Crear compromisos de trabajo que serán evaluados por los compañeros.
- Desarrollar habilidades cooperativas que podrán ser observadas por nuestros alumnos, con lo que implica mayor coherencia dentro del planteamiento global.
- Fomentar rutinas de autoevaluación del trabajo docente y de reflexión de la práctica educativa.

Una vez asumido el proceso por el equipo impulsor del proyecto en el centro, los responsables del mismo, en coordinación con el equipo directivo, deben buscar la unificación de criterios por parte del personal docente por lo que proponemos que se lleven a cabo tres tipos de actuaciones: 1) campaña de información y sensibilización del profesorado, 2) formación básica del personal docente en elementos, evaluación y técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo y 3) creación del grupo interno de gestión del proyecto.

- Respecto a la *campaña informativa*, es aconsejable partir, de nuevo, de las necesidades del centro, revisando el número de alumnos con necesidades educativas específicas, los recursos para su atención dentro del aula, las dificultades que encuentran los docentes y también las propuestas.

Si se les presenta estructura de cooperación como un aspecto que modifica y mejora la cultura propia del centro y que puede convertirse en una de sus señas de identidad, la propuesta puede resultar atractiva.

Del mismo modo que en la campaña de sensibilización del equipo directivo, la campaña ha de comenzar partiendo de las necesidades del centro.

- Respecto a las *ventajas de implantar estructuras de cooperación*, los mensajes deben ser claros y sencillos centrándose en aspectos como:
 - Atención a la diversidad: facilitan la atención a los alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria.
 - Favorecen también al resto del alumno.
 - Facilitan la labor del profesor.
 - Aumentan el grado de satisfacción de los padres con el centro.

Y por supuesto, resulta muy interesante acentuar el hecho de que las ventajas obtenidas con la iniciativa se pueden generalizar y, por lo tanto, derivar en una mejora de la experiencia escolar para la atención individualizada de todos los alumnos.

Es muy importante que todo el profesorado conozca los cambios y ventajas que puede suponer la implantación de la metodología cooperativa. Algunas estrategias son las siguientes:

- Reuniones del profesorado con el equipo directivo
 - Formación básica del profesorado en Aprendizaje cooperativo
 - Elaboración de documentación de difusión de la metodología.
 - Realizar un análisis de contexto.
- *Formación de los equipos docentes*. El primer objetivo que lógicamente deberemos abordar en el trabajo con los docentes, será la formación del grupo de profesores que vayan a compartir el desarrollo del proyecto de trabajo con alumnos con altas capacidades (insistimos en la idea de que este planteamiento serviría para atender cualquier necesidad educativa).

A continuación atendemos a los objetivos que pretendemos alcanzar a través de esta formación:

- Ajustar las competencias de las personas al mantenimiento y desarrollo de ventajas cooperativas.

- Transmitir entusiasmo y desencadenar el cambio de actitudes de los profesores en relación al uso del AC como herramienta de atención a la diversidad, especialmente en alumnos con altas capacidades.
- Sensibilizar, motivar y prepararse para promover el cambio metodológico.
- Reducir la resistencia al cambio, previa identificación de los paradigmas culturales u organizativos.
- Desarrollar potenciales aptitudes de las personas, fomentando su creatividad.
- Contribuir a establecer un efectivo canal de comunicación.
- Satisfacer uno de los factores permanentes de motivación de la persona en su entorno laboral: la necesidad de desarrollo personal y profesional.
- Hacerse acreedor de una mayor autonomía en su trabajo.
- Reafirmar la cultura del centro educativo entre todos los miembros, fomentando la integración de los mismos.
- Compartir un lenguaje común en toda la organización.
- Dar a conocer la visión de la dirección, la situación actual y comunicar los objetivos pedagógicos del centro educativo.
- Potenciar la relación humana y determinar pautas comunes de la metodología educativa.
- Optimizar el desempeño de las personas, informándolas de lo que serán capaces de hacer al finalizar la acción formativa.

Creemos que esta formación deberá realizarse preferiblemente el curso anterior a la puesta en marcha de las estructuras que mantendrán y darán continuidad a esta red de enseñanza¹⁸⁴.

- *Información y formación del profesorado*, lo que puede suponer:
 - Reuniones informativas.
 - Conferencias, congresos, jornadas...
 - Bibliografía específica: libros, artículos, documentos...
 - Intercambio de experiencias con docentes del mismo y otros centros.
 - Visitar centros que tienen implantadas estructuras de cooperación.
 - Realización de dinámicas cooperativas.
 - Creación de equipos de trabajo, mesas de debate, foros...

Una vez formado el profesorado, se puede crear un pequeño grupo de estudio entre los profesores, que vaya tomando decisiones de cómo implantar la metodología de forma progresiva.

¹⁸⁴ Una propuesta rigurosa en este sentido es la que se organiza desde la Universidad de Alcalá a través del título *Experto universitario en aprendizaje cooperativo*. https://portal.uah.es/portal/page/portal/estudios_propios/estudios/2010-11/soc_jur/experto/aprendizaje%20cooperativo

También se puede crear un banco bibliográfico de documentación y desarrollar algunas estrategias de formación interna.

Configuración de una comisión de análisis del contexto que pueda realizar las siguientes tareas:

- Realizar un diagnóstico de la situación real del centro respecto a la diversidad de los alumnos y sus necesidades, (en general, y a los alumnos con altas capacidades en particular).
 - Plantear propuestas de atención a la diversidad dentro y fuera del aula.
 - Análisis de la normativa vigente. La legislación y la consecuente reforma que conlleva la LOE y que sitúa en un lugar de privilegio el trabajo en equipo y, por tanto, el aprendizaje cooperativo.
- *Creación de un grupo interno y funcionamiento de los equipos docentes.* La existencia del grupo interno, constituido con carácter general por los coordinadores del proyecto en el centro y el equipo directivo, ha resultado una estrategia irremplazable en el desarrollo de los distintos proyectos de mejora. Ha constituido un elemento crucial por diversas razones: permite legitimar internamente el proyecto y ayuda al desarrollo y a la inserción de las propuestas de formación en la dinámica del centro.

Ahora bien, un problema que indirectamente se puede generar con este modelo es que se produzca un proceso de asunción directa de la mayoría de los compromisos por parte del grupo interno, lo que podría originar una falta de compromiso por parte de las demás personas. Para paliar este problema, se deben adoptar medidas de distribución de responsabilidades dentro del grupo.

El coordinador del grupo interno del centro es una pieza decisiva en la marcha de los distintos proyectos. Por lo apreciado en las experiencias, y con la finalidad de contar con un marco de colaboración más diáfano y ordenado, pensamos que en la fase de definición del grupo interno no es suficiente con definir el papel del asesor, sino que resulta necesario delimitar el papel específico tanto del grupo interno en su conjunto, como del coordinador dentro del mismo.

Hemos constatado la importancia de que alguno de los miembros del equipo directivo y del departamento de orientación formen parte del grupo interno. Esta situación permite un trabajo más global en la institución, favoreciendo que el centro se convierta en la unidad de cambio.

Un instrumento útil para conocer y contextualizar el proyecto en colaboración puede ser el que se presenta a continuación:

Evaluación inicial de la red de enseñanza

A través de este cuestionario pretendemos conocer qué grado de formación tiene el equipo de profesores que va a iniciarse en el proyecto, qué tipo de experiencias colaborativas han desarrollado en el aula y, por último, evaluar las necesidades organizativas que, de no cumplir, tendremos que comenzar a desarrollar antes de ponernos en marcha con el proyecto.

TABLA 2. Evaluación inicial de la red de enseñanza

FORMACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	Nº Total	% sobre ciclo/etapa	
Profesores expertos en aprendizaje cooperativo (Título de la universidad Alcalá de Henares)			
Profesores que han recibido algún curso relacionado con metodologías colaborativas (Universitarios, CAP, a través del propio centro...)			
Profesores que desconocen totalmente este tipo de metodologías			
Profesores que han participado en experiencias de investigación en acción			
EN CUANTO AL AGRUPAMIENTO...	Nº Total	% sobre ciclo/etapa	
Profesores que habitualmente proponen el desarrollo de actividades a sus alumnos de manera individual.			
Profesores que habitualmente proponen el desarrollo de actividades a sus alumnos por parejas.			
Profesores que habitualmente proponen el desarrollo de actividades a sus alumnos en pequeño grupo (de 3 a 5 integrantes) en actividades concretas y ocasionales.			
Profesores que habitualmente proponen el desarrollo de actividades a sus alumnos en pequeño grupo (de 3 a 5 integrantes) de manera habitual.			
EN CUANTO A LA PLANIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN		SI	NO
Se ha creado un equipo asesor del proyecto de implantación, que traslada a los centros los objetivos de este plan, con las actuaciones concretas en cada fase y las ventajas que su uso proporciona.			
La dirección del centro apoya el desarrollo del proyecto de implantación.			
La Jefatura de estudios ha participado en los procesos formativos.			
La Jefatura de estudios facilita las demandas del coordinador de ciclo para abordar el desarrollo de la implantación			
Los coordinadores de ciclo se sienten preparados para desarrollar la labor de seguimiento del equipo docente y su coordinación con el equipo asesor.			
Los coordinadores de ciclo cuentan con tiempo suficiente para realizar el seguimiento del proyecto en el centro.			
Los coordinadores de ciclo se sienten preparados para desarrollar la labor de seguimiento del equipo docente y su coordinación con el equipo asesor.			
Se ha planificado un tiempo concreto dentro de las reuniones de coordinación de ciclo y CCP para realizar valoraciones del desarrollo del proyecto.			
El departamento de orientación conoce y apoya el proyecto de implantación.			
El departamento de orientación participa en el desarrollo del proyecto integrando los planteamientos del mismo en la planificación y desarrollo de sus propios proyectos (PAD, PAT...)			
Se han desarrollado actividades formativas con el equipo docente en cursos anteriores...			

c) Planificación y preparación para el desarrollo

La planificación en este marco de trabajo es entendida como una guía para la acción. En ningún caso ha de confundirse con un proceso burocrático. La planificación es habitual que suceda después de un proceso formativo y es muy importante que la filosofía de la colaboración y el debate compartido siga presidiendo el trabajo.

- Tomar conciencia del delicado espacio entre la planificación y la puesta en práctica.
- Ayudar a enlazar la formación con la práctica en las aulas.
- Contribuir a una asimilación personal y colectiva significativa de las propuestas de acción.
- Elaborar un plan que recoja de modo sistemático el debate y justificación de las soluciones planteadas en el centro y un conjunto de decisiones de índole estratégico sobre el modo de desarrollar las actuaciones (responsables, tiempos, evaluación etc.).
- Desarrollar habitualmente la planificación en dos niveles fundamentales: el plan con los alumnos y el plan para seguir el trabajo de los alumnos por parte del profesorado.
- Diseñar una estrategia para apoyar la puesta en marcha del plan (formación específica para el desarrollo del plan, preparación de materiales, ejemplificaciones, previsión de tiempos para el seguimiento).

Como comenta Escudero¹⁸⁵, en la literatura sobre currículo y cambio educativo se ha llamado frecuentemente la atención sobre la distancia frecuente entre un plan educativo y su puesta en práctica. Demasiado a menudo no se ha tenido en cuenta la necesidad de prever una serie de aspectos que pueden condicionar la puesta en marcha del plan: los espacios y tiempos para la puesta en práctica, el desarrollo de materiales de apoyo, el necesario consenso sobre el modo de efectuar el seguimiento del trabajo con los alumnos, contenido de las reuniones, guías de seguimiento, etc.

Estructura del equipo colaborativo

Entre las medidas útiles estaría el organizar, previamente a las sesiones de desarrollo, una formación específica en habilidades de comunicación interpersonal: escucha activa y emisión de mensajes no agresivos. Esta actuación se debería completar con un debate en el claustro sobre el desarrollo profesional y el apoyo mutuo; para ello nos podemos inspirar en los trabajos de Escudero y López¹⁸⁶ y Marcelo y otros¹⁸⁷, donde se plantean múltiples propuestas orientadas a trabajar el *coaching*.

Para trabajar con eficacia dentro del grupo, creemos necesario partir de unos objetivos de trabajo, definir el coordinador del grupo de trabajo y estructurar la colaboración del equipo en varias fases. A continuación desarrollamos estos aspectos con mayor concreción.

- *Coordinación del equipo*. El tipo de liderazgo que se espera de un docente que ejerce funciones de dirección o coordinación, es el de saber distribuir el liderazgo entre los docentes y estar atento no solo a los aspectos estructurales de planificación que impli-

¹⁸⁵ J. M. ESCUDERO, *Plan experimental de formación de equipos... o. c.*

¹⁸⁶ J. M. ESCUDERO / J. LÓPEZ, *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 1992.

¹⁸⁷ C. MARCELO Y OTROS, *Investigación en formación del profesorado*. Madrid, Cincel, 1992.

ca el desarrollo de un proyecto, sino también a los procesos sociales de comunicación que se producen en el interior de los grupos y a la lógica de realizar una atención a las diferencias que presentan nuestros alumnos. Garantizar este derecho es una de las tareas morales que nunca ha de olvidarse en un planteamiento profundo de la mejora escolar.

La coordinación es un elemento esencial de las reuniones y constituye un elemento esencial en su diseño y en su realización.

Las tareas de la coordinación de las reuniones son:

- Diseñar la reunión.
- Gestión de los trabajos previos.
- Introducción de temas.
- Proponer procedimientos.
- Orientar el tipo de pensamiento.
- Gestionar la participación.
- Proponer técnicas.
- Regular el tiempo.
- Controlar las desviaciones.
- Gestionar la continuidad.
- Cuidar los procesos de comunicación.
- Atender a la coherencia con los principios de un enfoque inclusivo de la enseñanza.
- Organizar el trabajo colaborativo basado en cinco pasos:
 - Concreción de objetivos del equipo para su centro y delimitación de la situación inicial.
 - Planteamiento de distintas propuestas de actuación, debate y concreción en un plan integrado y consensuado con los equipos directivos.
 - Definición de las tareas a realizar y asignación de las mismas a pequeños grupos (por niveles, especialidades...).
 - Comienzo del trabajo, intercambio periódico de información sobre las prácticas.
 - Cada cierto tiempo, reuniones presenciales para revisar globalmente el proyecto y replantearlo.
- *Contenidos del equipo de trabajo:* Los contenidos que trabajaremos en las sesiones serán definidos en los objetivos que el equipo de trabajo defina en su centro. No obstante, nos parece lógico que giren en torno a las siguientes temáticas:
 - Elaborar el diagnóstico del grupo clase.
 - Decidir en torno a los agrupamientos: la visión que aportan varios profesores es mucho más enriquecedora que la observación de un profesor en solitario.
 - Decidir en qué fase de la implantación de la secuencia de aprendizaje cooperativo nos vamos a situar en el aula.
 - Decidir qué técnicas seleccionamos en función del nivel educativo en el que nos encontremos.

- Cómo elaboramos la unidad didáctica y qué problemas nos plantea tener en cuenta la metodología cooperativa.
- Cómo realizamos la evaluación final de los grupos.
- Cómo valorar la autoevaluación de los grupos.
- Proponer actividades adaptadas a alumnos con altas capacidades.
- *Pautas para la coordinación.* En cualquier caso el coordinador podría seguir estas sencillas pautas para el desarrollo del trabajo de los profesores que vayan a poner en marcha la metodología cooperativa en el aula:
 - Empezar paulatinamente, con cambios pequeños y bien organizados. Una manera de empezar podría ser dejando un tiempo de vez en cuando para realizar una actividad individualmente y en silencio; poco a poco ir proponiendo a ciertas personas o grupos que desempeñen otras funciones mientras los demás continúan con su trabajo. Las actividades diversificadas, al principio, pueden durar muy poco tiempo, como diez o quince minutos, los alumnos tienen que asimilar poco a poco los nuevos procedimientos (también nosotros).
 - Hay que tratar de marcarse unos pocos y razonables objetivos e ir trabajando y reflexionando sobre ellos. Puedes fijarte una o dos maneras de observar a tus alumnos, conocer qué necesidades tienen, cómo aprenden y a qué ritmo, y tomar notas sobre ellos; puedes diversificar una lección o un producto cada cierto tiempo; quizás buscar algunos recursos diferentes para abordar el currículo de distintas maneras, o que los alumnos puedan elegir en ocasiones entre ciertas tareas o deberes.
 - Es importante imaginar cómo va a ser el desarrollo de una actividad, su comienzo, su desarrollo y su fin; planifícala, apunta los pasos a seguir, las instrucciones que tienes que dar; piensa lo que puede salir mal. Es más fácil improvisar sobre un plan flexible que si no hay nada estructurado.
 - Del mismo modo, es necesario dedicar un tiempo a mirar atrás, a reflexionar sobre cómo se ha desarrollado la actividad, cuál ha sido la dinámica del grupo, cómo ha evolucionado cada uno de los alumnos, a qué objetivos se ha llegado, si la actividad estaba bien estructurada y los pasos que hemos dado han sido los acertados, qué se puede mejorar, qué alumnos no han participado adecuadamente y por qué, cómo podemos hacer para incluirles, qué otras tareas debemos asignar y cómo, qué mecanismos podemos poner en marcha para solucionar posibles problemas, cómo podemos comprobar la evolución personal de cada alumno...

Una vez que hemos empezado, hay que continuar avanzando, planificando otras posibles actividades, lecciones o proyectos diversificados teniendo en cuenta lo aprendido. Se trata de dar pasos poco a poco pero sin miedo. Hay tres estrategias que se deben incorporar como hábitos a la hora de implantar esta metodología:

- La comunicación con tus alumnos sobre las nuevas estrategias de aprendizaje: Hay que hacerles partícipes de esta nueva manera de entender el aula, hacerles entender que todos somos personas con necesidades y habilidades diferentes, explicarles tus objetivos, pedirles opinión, incorporar sus ideas, preguntarles cómo afrontar los desafíos o cómo nos podemos ayudar a aprender siendo personas diferentes, evaluar

el desarrollo con ellos... La comunicación hay que mantenerla desde el principio hasta el final, sea cual sea la fase en que nos encontremos.

- Promover la autonomía de los estudiantes: Hay que tratar de que los alumnos realicen y asuman la responsabilidad de todas las tareas que ellos pueden hacer, aunque haya que dedicarle tiempo al principio o nos resulte más fácil hacerlo nosotros.
- Continuar evaluando y analizando: Tiene que haber siempre espacio para la observación y la reflexión, incluyendo a los propios alumnos en este proceso; hay que pensar los momentos y las técnicas; continuar reconociendo los éxitos y las necesidades, compartiéndolos con los alumnos.

Algunas técnicas que ayudan en el día a día son:

- Aportar instrucciones detalladas a aquellos que les van a hacer falta según la actividad (no conviene darle a todo el mundo instrucciones que no todos van a necesitar), utilizando distintos medios (un coordinador, tarjetas para definir tareas, instrucciones grabadas, presentaciones...).
- Establecer procedimientos para solucionar los problemas: deben aprender a resolverlos sin la ayuda del profesor, recurriendo a las instrucciones, recordándolas, consultando materiales didácticos, preguntando a compañeros o a alumnos con esa función...
- Organizar la manera de conocer la evolución de los alumnos: determinar qué vas a observar y cómo de una manera estructurada, que te permita seguir la evolución de los objetivos. Se debe decidir los elementos a observar y la manera teniendo en cuenta nuestras posibilidades y experiencia, sin quedarnos cortos pero sin abrumarnos por el trabajo. Decide cuándo vas a observar las tareas o los trabajos acabados, utiliza hojas de registro al pasearte por la clase, decide también qué y cuando vas a calificar... En este capítulo os facilitamos hojas de registro de los acuerdos que alcancéis en las reuniones de coordinación.

Es conveniente conseguir la cooperación de los otros miembros de la comunidad educativa o de otros posibles agentes que interactúen con la misma. Para ello es importante ser consciente de tus reflexiones, tus percepciones sobre la educación y de los fundamentos que te llevan a creer en la necesidad de implantar un aula diversificada.

Lo más fácil es comenzar con los compañeros. Busca a aquellos profesores que puedan sentir una buena predisposición hacia la innovación. Comparte con ellos tus éxitos y tus preocupaciones, pídeles consejo, anímalos a que conozcan personalmente el desarrollo de un aula diversificada.

Continúa con los miembros del equipo directivo. Explícales cuáles son tus objetivos y cómo van evolucionando los alumnos, invítalos a que visiten el aula cuando lo creas conveniente

Un paso muy importante es ganarte a los padres para la causa. Pídeles que te hablen de sus hijos, que te expliquen cuáles son sus necesidades y dificultades. Puedes tratar de elaborar los objetivos de aprendizaje con ellos, compartirlos. En ocasiones podrían tener un papel en el aula o en alguna actividad. Si los padres conocen las necesidades de tus hijos y lo que están haciendo en el colegio, pueden aportar una inestimable ayuda al desarrollo de su hijo.

Por último, puedes implicar a otros miembros de la comunidad: organizaciones, asociaciones deportivas o culturales... Se trata de poner a disposición de los alumnos otras alternativas de aprendizaje acordes con sus intereses, en las que puedan desarrollar más aún sus capacidades.

- *Pautas para las reuniones.* Dado que la reunión es el espacio natural en el que se desenvuelve la vida del grupo nos parece imprescindible otorgarle un espacio dentro de este capítulo, donde desarrollemos algunos aspectos que debemos tener en cuenta para alcanzar la mayor eficacia posible en el desarrollo de las mismas. Destacamos este apartado dentro de la función que el coordinador vendrá desempeñando dentro del equipo de profesores.

En las reuniones se planifica, se evalúa, se toman decisiones, se informa, se opina, se establecen las relaciones entre las personas y el grupo. Es una de las conductas más importantes en la mayor parte de los grupos y equipos de trabajo. Habitualmente los equipos y grupos creen saber hacer buenas reuniones pero la reunión es un sistema complejo y frágil. Una reunión bien hecha es un producto exquisito de la inteligencia colectiva.

El número de reuniones y los espacios donde se realicen será un tema que dependerá del tipo de centro donde se encuentre el equipo docente.

– Principales errores en las reuniones:

- Conflictos relacionados con el tiempo, definición de temas, revisión de acuerdos, indefinición de responsables, toma de decisiones, participación, etc.
- Reuniones vacías e innecesarias.
- Interferencia de temas.
- Desviaciones ligeras que acaban desviándolo totalmente.
- Ausencia de diseño: temas que se van a tratar, qué resultados se esperan, falta de regulación o moderación, etc.
- No hacer uso de técnicas.
- Indivisibilidad del grupo grande.
- Cultura negra de las reuniones (no valen para nada, se pierde mucho tiempo, etc.).
- Contaminación por emociones negativas.
- Ejercicio tonto del poder en clave «gano-pierdo».
- Obviar el desacuerdo.

– Los productos de la reunión: en cada uno de los puntos de la reunión es necesario aclarar qué se pretende obtener. Habitualmente se confunde tratar un punto con discutir sobre él. Delimitar la naturaleza de la producción del grupo en cada punto de la reunión es especialmente clarificador y autorregula el grupo en dirección a sus objetivos. Se trata de saber qué es lo que se pretende producir. Algunos ejemplos de productos de una reunión pueden ser: comisiones formadas o tareas repartidas, repertorios de ideas, esbozos de planes, correcciones de propuestas o propuestas contrastadas, sondeos, información transferida, documento elaborado, propuestas aprobadas, etc.

– Evolución de la producción. Cuando un grupo tiene una tarea entre manos, en realidad debe resolver una pregunta: ¿cómo lo hago?, ¿quién puede hacerlo?, ¿cómo se planifica?, etc.

Los temas que se tratan en una reunión pretenden hacer que la producción evolucione desde la pregunta hasta la respuesta colectiva. Puede que la producción completa no pueda ser abordada en una reunión y que se deban recorrer puntos intermedios.

Entre la pregunta y la respuesta existen numerosos puntos intermedios en los que evoluciona la producción: aumentar la información en los cerebros, ideas desordenadas que aportan las personas del grupo, ideas desarrolladas en el grupo, conocimiento ordenado, propuestas estructuradas y propuestas acordadas. Según sea el recorrido entre la pregunta inicial y la respuesta colectiva se deberá utilizar unos u otros recursos y los diferentes tipos de pensamiento.

– *La participación en la reunión.* La oposición sistemática, como forma de interacción, restringe la participación y reduce las aportaciones a aquellas que sitúan a las personas a uno y otro lado de la discusión.

Algunas conductas, aunque son poco provechosas, suscitan atención por parte del grupo: la crítica indiscriminada, la agresividad, la polarización o la falsa oposición. La actividad del grupo se organiza a partir de estas intervenciones.

La no participación también se aprende. Las consecuencias de participar en grupos muy verticales pueden ser negativas, así que las personas aprenden que es mejor pasar desapercibidos.

El uso del refuerzo favorece la participación, pero para que sea eficaz debe ser creíble y ajustado.

Cuando la velocidad del pensamiento y la agresividad regulan la participación, es necesario utilizar la reflexión previa y los turnos de palabra.

La participación es un ingrediente clave en la construcción colectiva. Es un proceso delicado y complejo que siempre es susceptible de mejorar.

Para cerrar este capítulo, que hemos querido abordar de manera sintética, queremos recoger algunas de las decisiones que el equipo de profesores tendrá que tomar a lo largo del curso, en función de la fase de secuenciación en la que se encuentre. Así, en el primer trimestre, las más destacadas serán:

- Establecer las parejas de alumnos para empezar a probar cómo trabajan juntos.
- Decidir periodicidad de cambio: recomendable quincenal.
- Seleccionar destrezas de formación a trabajar:
 - Mantener el nivel de ruido.
 - Respetar el turno de palabra.
 - Mantener manos y pies lejos del espacio de los demás.
 - Llamar por su nombre al compañero.
 - Mirar al compañero cuando habla.
 - Respetar la opinión del otro compañero.
- Seleccionar algunas estructuras informales adecuadas a la edad del alumnado y a la asignatura donde se va a desarrollar.
- Organizar el diseño del aula y el mobiliario, si fuera necesario.

En la segunda y tercera fase de implantación del aprendizaje cooperativo, el equipo tendrá que abordar otros temas, que pueden ser los siguientes¹⁸⁸:

- Decidir el tamaño del agrupamiento (preferible 4-3 alumnos, 5 solo excepcionalmente).
- Los roles a utilizar y estrategias para su implantación y desarrollo.
- Periodicidad de los equipos: un mes-un trimestre-unidad didáctica...
- Preparación de material de equipo, destacamos en este apartado el cuaderno de equipo.
- Las estructuras de refuerzo grupal que vamos a utilizar.
- La decoración de aula, que apoye el trabajo de los grupos: pegatinas en la mesa, nombres colgados en el techo, cuadernos de equipo en el corcho.
- Acordar cuáles van a ser los criterios de calificación a tener en cuenta.
- Selección de estructuras informales (las ya trabajadas en pareja) y formales.
- Herramientas de seguimiento y evaluación del trabajo en equipo.
- Herramienta de registro para el profesor (memo notas, plantillas...)
-

Preparación para el desarrollo del plan

Una estrategia para apoyar la puesta en marcha del plan en esta fase puede consistir, como señala Escudero¹⁸⁹, en la elaboración del perfil de cambio y posteriormente ponerlo en relación con el perfil de uso del cambio. Esta actividad se efectúa con la finalidad de realizar un ajuste fino, que nos ayude a preparar mejor la implementación del cambio.

Elaborar un perfil de cambio implica efectuar un ejercicio de concreción de la acción. Significa detallar, clarificar, especificar con cierto detalle lo que compete al profesor en la puesta en práctica de la mejora que el grupo quiere impulsar. Algunas preguntas que pueden contribuir a facilitar este trabajo son:

- ¿Cuáles son los presupuestos, ideas, creencias concepciones que debería tener el profesorado que pretende impulsar el aprendizaje cooperativo en sus aulas?
- ¿Cuáles serían los contenidos que habrían de dominar conocer y trabajar con los alumnos?
- ¿Cuáles serían las metodologías más coherentes con la enseñanza de esos contenidos?
- ¿Qué esquema temporal supone el desarrollo de la mejora?
- ¿Cuáles serían los mejores indicadores para recoger la presencia de esas ideas en el aprendizaje de los alumnos?

Elaborar un perfil de uso del cambio implica realizar la descripción de lo que viene haciendo y pensando sobre su práctica docente el profesorado, teniendo como punto de contraste y comparación el perfil de cambio. Implicará responder a las mismas preguntas y comprobar la distancia entre este perfil y el de cambio, para establecer un plan secuenciado y realista de mejora.

¹⁸⁸ Tomado del *Proyecto de implantación de aprendizaje cooperativo* de la Cooperativa de enseñanza Gredos San Diego.

¹⁸⁹ J. M. ESCUDERO, *Plan experimental de formación de equipos... o. c.*

d) Desarrollo y seguimiento del plan

En este apartado nos referimos a un aspecto o fase fundamental en este marco metodológico o estratégico de trabajo, que es el prestar atención a los procesos de desarrollo de la implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. Parece suficientemente contrastado, en el campo de la teoría de la innovación, que, donde realmente se deciden los proyectos, es en el campo de la práctica. Esto quiere decir que la mera presencia de un plan o proyecto, por maravillosamente que esté justificado y por muy alta que sea su calidad, no es ni mucho menos suficiente para asegurar su éxito, pues ni siquiera garantiza el que realmente se vaya a llevar a la práctica.

Será necesario, por tanto, dedicar un tiempo a apoyar la puesta en práctica del plan de actuación consensuado en el centro, lo que implicará el desarrollo de una serie de procesos. Para ello, habrá que disponer de una estructura de tiempo, institucionalizada y unos procedimientos de análisis compartidos de la realidad.

Además esta fase también tiene que seguir la lógica de la preocupación por la conexión entre planificación y desarrollo. En este sentido Escudero¹⁹⁰ nos recuerda cuáles han de ser los principios rectores del desarrollo de un proyecto de mejora:

«El desarrollo de un cambio es un proceso de reconstrucción del proyecto impregnación sucesiva más que de demolición de lo anterior. El desarrollo de un cambio es un proceso de ajuste entre el proyecto y la práctica. El desarrollo debe de constituir un espacio para la clarificación sucesiva del sentido, el significado y el contenido de un plan educativo. Todo esto permitirá la penetración de una cultura de cambio basada en la experimentación reflexiva. El desarrollo es un espacio privilegiado de aprendizaje del alumno y de desarrollo profesional».

El objetivo fundamental de esta fase es el siguiente:

- Tomar conciencia de la importancia del desarrollo colaborativo de planes de acción y de lo decisivo que son en relación a la mejora educativa.
- Aprender procedimientos para el desarrollo de planes colaborativos.
- Efectuar el análisis de la práctica, compartiendo experiencias concretas con los alumnos y reflexionando sobre las mismas, intentar elaboraciones teóricas y realizar propuestas de mejora sobre los temas abordados.

Algunas propuestas desarrolladas, que consideramos de interés para enriquecer nuestra propuesta formativa en esta fase, son:

- Potenciar el seguimiento a través de grupos y comisiones.
- Recuperar en algunas sesiones de seguimiento las consideraciones realizadas en las sesiones de formación que se han desarrollado en otros momentos de la experiencia.
- Utilizar los objetivos del plan para la formulación de los criterios e indicadores para efectuar el seguimiento.
- Potenciar el uso de procedimientos (por ejemplo entrevistas y cuestionarios) que faciliten la participación, en calidad de informantes, del mayor número de personas.
- Establecer parejas de docentes basadas en la confianza y centradas en la mejora constructiva del aprendizaje cooperativo en las aulas: establecer criterios válidos para rea-

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 4.

lizar observaciones mutuas y realizar una auto-evaluación sobre la propia enseñanza según los criterios establecidos

- Recabar valoraciones y puntos de vista de los estudiantes sobre las respectivas clases.
- Intentar responder conjuntamente en qué y por qué se podría mejorar o sostener lo observado y concretarlo en alguna línea de actuación a llevar a cabo, seguir y valorar cuando proceda.

Una forma de concretar el trabajo en esta fase consiste en adoptar el enfoque de investigación-acción, que presentábamos en el segundo apartado de este capítulo, y seguir un modelo de aprendizaje experiencial, colectivo que sigue los siguientes pasos:

- Elaborar y acordar unos criterios de observación entre profesores en sus aulas.
- Organizar parejas de observación.
- Organizar sesiones de seguimiento con un esquema como el que sigue:
 - Describir experiencias. Descripción detallada de lo realizado utilizando como instrumento las guías de observación elaboradas previamente.
 - Analizar las experiencias a la luz de los objetivos planteados.
 - Extraer conclusiones y generalizaciones, explicación y comprensión a partir de la reflexión sobre los aspectos positivos y negativos. Realización de síntesis y elaboración teórica a través de efectuar una comprensión profunda de lo sucedido.
 - Formular implicaciones de mejora.

Un instrumento útil para el desarrollo de esa fase, puede ser el que se recoge a continuación:

TABLA 3. Evaluación del desarrollo de la red de enseñanza

EN CUANTO AL DESARROLLO DE LA IMPLANTACIÓN...	SI	NO
Los profesores han realizado la evaluación del grupo clase y de sus alumnos al comienzo del curso siguiendo las indicaciones del equipo asesor.		
Se ha realizado una evaluación inicial de las habilidades de cooperación del grupo clase.		
Los profesores han decidido en equipo qué normas de clase van a desarrollar y han realizado las actividades con el grupo clase para su posterior desarrollo.		
Los profesores han llevado a cabo actividades de sensibilización respecto a la metodología cooperativa.		
Los profesores han llevado a cabo actividades/dinámicas de cohesión grupal.		
Los profesores han establecido compromisos con el grupo clase en cuanto a su rendimiento, cooperación y convivencia.		
Los profesores hacen uso de la asamblea en el aula como espacio de diálogo y de tratamiento de los posibles conflictos que surjan en el desarrollo de la metodología.		
Los profesores han establecido rutinas de aula que faciliten la posterior inclusión de técnicas informales o formales en el aula.		
Los profesores han planificado cómo se va a realizar la evaluación individual y grupal de los alumnos.		
Los profesores han establecido rutinas de aula que dificulten la interrupción en el aula (señales de silencio, participación en los grupos).		
Los profesores han introducido roles en el aula de manera progresiva y teniendo en cuenta la secuencia de implantación.		

EN CUANTO AL USO DE TÉCNICAS FORMALES E INFORMALES	Nº Total	% sobre ciclo/etapa
Los profesores habitualmente (todos los días) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas informales que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores frecuentemente (todas las semanas) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas informales, que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores ocasionalmente (alguna vez en el trimestre) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas informales, que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores nunca utilizan en el desarrollo de sus clases técnicas informales que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores habitualmente (todos los días) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas formales, que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores frecuentemente (todas las semanas) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas formales, que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores ocasionalmente (alguna vez en el trimestre) han introducido en el desarrollo de sus clases técnicas formales, que han consensuado dentro de los equipos.		
Los profesores nunca utilizan en el desarrollo de sus clases técnicas formales, que han consensuado dentro de los equipos.		

e) Evaluación y propuestas de mejora

En este modelo de trabajo se considera especialmente relevante reservar momentos para efectuar un balance de lo realizado y a partir de él establecer posibles vías de mejora. La evaluación del plan estará constituida por un conjunto de procesos y procedimientos que nos permitan recoger información para fundamentar un diálogo y un análisis crítico entre todos los implicados y participantes. Juan Manuel Escudero¹⁹¹, distingue tres maneras de desarrollar la evaluación en el contexto de los procesos de cambio y mejora de la escuela: evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora.

La evaluación del cambio se concretaría en un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos, que permitieran obtener una visión sobre los logros y no logros del proyecto de mejora. Supondría realizar un balance sumativo, permitiría extraer conclusiones y formular algunos principios explicativos sobre lo sucedido.

La evaluación para el cambio tiene un carácter más formativo y, por consiguiente, no terminal, sino realizada a lo largo del proceso. Se trata de establecer procedimientos que aporten a los implicados la información necesaria para tomar las decisiones que procedan, averiguar qué es lo que va pasando en todo momento, para poder adoptar las decisiones oportunas para el ajuste y la mejora continua del desarrollo del proyecto. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.

¹⁹¹ *Ibidem*.

Finalmente se contempla una evaluación como mejora y cambio. Intenta reflejar la idea de que todo el proceso en sí ha de ser evaluativo, ya que todas sus fases suponen un marco de evaluación constante desde y sobre la realidad, intentando ajustar las actuaciones a la misma.

Los objetivos fundamentales en esta fase son los siguientes:

- Evaluar la incidencia de la mejora en el centro, tanto en los contenidos de la misma como en sus procesos; todo ello realizado a partir de la comprensión por parte de los implicados de todos los procesos de reflexión y valoración que se han producido a través de las distintas fases de los cambios de la situación.
- Establecer propuestas orientadas a la institucionalización de las mejoras en el centro (inserción en documentos institucionales, difusión de lo realizado etc.).

Para desarrollar la evaluación puede resultar de interés considerar como referente los siete principios sobre la evaluación señalados por Kemmis¹⁹², que de modo sintético presentamos: la evaluación deberá explicar las razones del desarrollo de una determinada actuación, el plan, en virtud de las variables históricas del centro y del grupo que lo desarrolla. La evaluación deberá aclarar las condiciones de desarrollo del plan y, por tanto, dar explicaciones de la ejecución de las distintas responsabilidades, cuidando de no caer en una visión administrativa de la responsabilidad en la que el ente o persona promotora del programa o plan, pueda presentarse a sí mismo como institución responsable de los resultados (sobre todo si son positivos), conservando la capacidad de descarga (si algo va mal) en otros, alegando que no cumplieron los deberes asignados.

Un instrumento útil para la evaluación final puede ser el que recoge a continuación: la evaluación final de la red de enseñanza. A través de esta escala pretendemos evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la repercusión que la implantación de la metodología cooperativa ha supuesto en relación a la organización educativa, la cooperación entre los profesores y el tratamiento de la convivencia en el centro.

TABLA 4. Evaluación final de la red de enseñanza

PRIMER ÁMBITO: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

RESPECTO A LA IMPLANTACIÓN DE LA METODOLOGÍA	1	2	3	4	5
Los profesores					
Debaten dentro de las reuniones de coordinación aspectos relacionados con la metodología cooperativa y sus repercusiones en el ámbito pedagógico y social.					
Respetan los objetivos planteados en la secuencia de implantación.					
Diseñan material didáctico para el desarrollo de su área.					
Evalúan informalmente el trabajo realizado en grupos (parejas, tríos, cuartetos).					
Evalúan formalmente el trabajo del grupo, utilizando hojas de registro o boletines.					
Hacen uso de un registro sobre la participación de los alumnos y su contribución al desarrollo de los objetivos del grupo.					
Hacen un seguimiento de los logros de su trabajo individual.					

¹⁹² I. KEMMIS, I., «Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation», en E. R. HOUSE, *New directions in educational evaluation*. Londres, Falmer Press, 1986, pp.117-140.

Explicita lo que los alumnos han aprendido y lo que deben hacer a continuación.					
Analizan con el gran grupo los resultados y propone un plan que sirva para mejorar los mismos.					
Transmiten confianza en las posibilidades de aprender de sus alumnos					
Los profesores proponen alternativas diferentes según sus capacidades e intereses.					
Ayudan a los alumnos que tienen rechazo a la metodología por miedo al fracaso.					
Valoran las diferencias entre los alumnos.					
Proporcionan oportunidades para que los alumnos se ayuden con sus tareas y deberes.					
Valoran el logro de los alumnos con relación a sus niveles anteriores de aprendizaje, en vez de en comparación con el logro de los demás.					
Modifican los estilos de enseñanza si los resultados de la evaluación han sido negativos.					
Utilizan los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y ajustarlas a las necesidades detectadas.					
Muestran interés por colaborar con sus compañeros en cuestiones relacionadas con el aprendizaje cooperativo.					
Dialogan sobre los contenidos curriculares y cómo facilitar su transmisión a través de determinadas técnicas formales o informales.					
Recaban información con el fin de utilizarla en el trabajo de grupo.					
Comunican espontáneamente a sus compañeros de grupo lo que han aprendido, de forma oral o escrita.					
Todos se implican en la autoevaluación del trabajo del grupo.					
Muestran a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa.					
EN CUANTO AL DESARROLLO DE SU COMPETENCIA EN RELACIÓN A LA METODOLOGÍA	1	2	3	4	5
Los profesores					
Han aumentado su motivación hacia el uso de esta metodología colaborativa.					
Se implican en el apoyo al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.					
Se sienten satisfechos de participar en este cambio metodológico.					
Están motivados para buscar nuevas estrategias de aprendizaje.					
Están motivados para aprender nuevas metodologías.					
Celebran junto a los alumnos todos sus logros.					
Se sienten satisfechos de los resultados de la evaluación.					
Están motivados para buscar las formas de mejorar los resultados.					

SEGUNDO ÁMBITO: LA COOPERACIÓN ENTRE PROFESORES

EN CUANTO AL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN DENTRO DE LOS EQUIPOS DOCENTES	1	2	3	4	5
Los miembros del equipo de profesores más experimentado ofrecen su ayuda (como práctica habitual) para el desarrollo de la metodología con profesores noveles					
Los profesores menos experimentados piden ayuda si la necesitan					

La red de enseñanza para la implantación del proyecto

El equipo de profesores tiene en cuenta los distintos ritmos en los que los profesores van abordando cada uno de los elementos de las distintas fases de implantación					
Utilizan habilidades de comunicación					
Los docentes comparten la planificación de las programaciones de aula y de las tareas o deberes para casa					
Los docentes resuelven los problemas de un alumno o un grupo de forma conjunta					
Los docentes participan de forma efectiva en las actividades programadas por el centro y en el claustro					
Comparten y aúnan conocimientos y habilidades					
Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.					
Participan en actividades de enseñanza compartida					
Establecen y participan conjuntamente planes para mejorar los resultados					
Las actividades de formación han ayudado para desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz					
EN CUANTO A LA RELACIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL PROYECTO	1	2	3	4	5
Las familias comparten con el profesorado una filosofía de inclusión.					
Las familias se implican en el apoyo del alumnado para el logro académico					
Las instituciones de la comunidad participan en las experiencias educativas del centro					
Muestran interés por la participación en las actividades del centro					
Las familias de alumnos inmigrantes sienten que forman parte de la comunidad					

TERCER ÁMBITO: EN CUANTO A LA CONVIVENCIA

EN CUANTO AL TRATAMIENTO DE LOS TEMAS RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA	1	2	3	4	5
Los profesores debaten y llegan a acuerdos sobre las normas del aula que hay que trabajar según las necesidades de cada grupo					
El equipo de profesores se apoya cuando tienen dificultades para asentar o introducir los elementos en determinados grupos de alumnos					
Se dialoga sobre los conflictos que surgen en el grupo, utilizando habilidades de comunicación					
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo, en el adecuado nivel de ruido en el aula y en el trabajo de rutinas de aula que corresponda a cada momento.					
Los profesores conocen y ponen en práctica procedimientos para responder ante comportamientos extremos					
Se ha dialogado sobre los problemas de convivencia o confluencia de intereses, estableciendo acuerdos o compromisos					
Ha aumentado la comunicación entre el profesorado					
Los profesores han colaborado para programar y definir actividades para mejorar la convivencia					

Lo que ha servido y vamos a conservar

Lo que ha servido pero debemos mejorar

Lo que no ha servido y vamos a eliminar

Nuestro plan para mejorar

Bibliografía

- ARMENGOL, C. (coord.), *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Ciispraxis, 2002.
- BOLÍVAR, A., «La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento», en MARCELO, C. / LÓPEZ J. (coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo*, Madrid, Ariel, 1997, pp. 380-394.
- *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.
- *Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje, en Madrid*. Madrid, MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006.
- CANTO, J. M., *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga, Aljibe, 2000.
- CEMBRANOS, F. / MEDINA, J. A., *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid, Popular, 2003.
- CIRIGLIANO, G. F. / VILLAVERDE, G., *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Madrid, Humanitas, 1997.
- COLÁS BRAVO, P., *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1994, p. 297.

- DARLING-HAMMOND, L., *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001.
- D´ANGELO HERNÁNDEZ, O., «La acción grupal como base para los aprendizajes reflexivos-creativos», en *Revista Cubana de Psicología* 19/1 (2002), pp. 84-90.
- DOMINGO, J. (ed.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 1991, pp. 291-308.
- «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos, una revisión del modelo de proceso», en *Education Policy Analysis* 13/16 (2005).
- ESCUADERO, J. M., «El centro como lugar del cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», en *Actas del I Congreso interuniversitario de organización escolar*. Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, 1990A, pp. 189-221.
- «Formación centrada en la escuela», en LÓPEZ YAÑEZ, J. / BERMEJO CAMPOS, B. (coords.), *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo: Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, Grupo de investigación didáctica de la universidad de Sevilla, 1990B, pp. 7-36.
- *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros. Documentación del curso*. Madrid, Comunidad de Madrid, 1991 (documento inédito).
- «La formación del profesorado centrada en la escuela», en LORENZO, M. / SAÉNZ, O. (dirs.) *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil, 1993, pp. 321-337.
- «Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo», en *I Encuentro estatal de formación en centros. Libro de Actas*. Linares, CEP- Consejería de Educación y Ciencia, 1997, pp. 17-47.
- «Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación», en *Ágora* 10 (2009), pp. 7-31.
- ESCUADERO, J. M. / LÓPEZ, J., *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo, 1992.
- ESCUADERO, J. M. / MORENO, J. M., *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación Comunidad de Madrid, 1992.
- FERNÁNDEZ, P., *La función tutorial*. Madrid, Castalia, 1991.
- FULLAN, M., *La fuerzas del cambio*. Madrid, Akal, 2002.
- FULLAN, M. / HARGREAVES, A., *Working together for your school, strategies for developing interactive professionalism in your school*. Victoria, ACEA, 1991.
- GARCÍA, R. / MORENO, J. / TORREGO, J. C., *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives, 1996.
- GIL, F. Y OTROS, *Prácticas de psicología de los grupos. Experiencias*. Madrid, Pirámide, 1999.
- GONZÁLEZ, M. T. (coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson, 2003.
- GONZÁLEZ, J. / MONROY, A. / KUPFERMAN, E., *Dinámica de grupos: técnicas y tácticas*. México, Pax, 1994.

- GUARRO, A., «"Modelo de proceso" o "la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración": una (re)visión desde la práctica», en DOMINGO, J. (coord.), *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro, 2001, pp. 203-226.
- HARGREAVES, A., *Profesorado cultura y posmodernidad, cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid, Morata, 1996.
- JARES X., «El lugar del conflicto en la organización escolar», en *Revista Iberoamericana de Educación. Micropolítica en la escuela*. 15 (septiembre- diciembre 1997) http://www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm
- *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular, 2001.
- JOHNSON, W. D. / JOHNSON, R. T., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quilmes, Paidós Educador, 1999.
- KEMMIS, I., «Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation», en HOUSE, E. R., *New directions in educational evaluation*. Londres, Falmer Press, 1986, pp. 117-140.
- KEMMIS, S., / MCTAGGART, R., *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- LATORRE, A., *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2003.
- MARCELO, C. Y OTROS, *Investigación en formación del profesorado*. Madrid, Cincel, 1992.
- MONTERO, L., «¿Qué desarrollo profesional es adecuado para el rendimiento de cuentas?», en *Revista currículum y formación del profesorado* 7/1-2 (2003) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART3.pdf> (3 marzo 2011)
- NIETO, J. M., «El cambio planificado de los centros escolares», en GONZÁLEZ, M. T. (coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson, 2003, pp. 107-129.
- NÚÑEZ, T. / LOSCERTALES, F., *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona, EUB, 1997.
- PERRENOUD, PH., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
- SHAW, M. E., *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona, Herder, 1983.
- TAJFEL, H., *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder, 1984.
- TORREGO, J. C. (coord.), *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea, 2000.
- *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid, Consejería de Educación- Comunidad de Madrid, 2003.
- «Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia», en *Revista profesorado*. Universidad de Granada, 2008. <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>
- TORREGO, J. C. / MORENO J. M., *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza ensayo, 2003.
- TORREGO J. C. / VILLEGAS, F. / MORENO, J. M., «Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES», en ARMENGOL, C. (coord.), *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, Cisspraxis, 2002.

Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades

Juan Carlos Torrego Seijo
Francisco Zariquiey Biondi

*Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces,
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos.*

M. LUTHER KING

1. Introducción

En el capítulo anterior nos ocupamos tanto de las condiciones y procedimientos –los elementos– que hacen funcionar las situaciones de cooperación entre alumnos, como de una posible secuenciación en la implantación de la estructura cooperativa en el aula, a la que denominamos «red de aprendizaje». Ahora resulta necesario dar un paso más y poner esta estructura cooperativa al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, a la atención de los alumnos con altas capacidades en el aula ordinaria.

Para ello, presentamos una unidad didáctica que recoge un particular modelo didáctico, basado en la investigación en el aula por parte de profesores y alumnos, y que se realiza a partir de la elaboración de proyectos. Pensamos que este particular enfoque se adecua a la situación de un aula en la que existe una importante diversidad, siendo algunas de las características, que la hacen tan útil, el que potencia un enriquecimiento del conocimiento de los alumnos, al obtener visión más compleja y crítica de la realidad a partir de una participación activa y responsable en la misma. Presenta una visión relativa, evolutiva e integrada del conocimiento, de forma que el conocimiento escolar constituye un referente importante del conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental.

Este conocimiento escolar integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los contenidos escolares más formalizados. En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso guiado de «investigación escolar», desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, para favorecer la «construcción» del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de «problemas» (de conocimiento escolar), se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos.

El proceso de construcción del conocimiento es flexible, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática de diversos modos en distintas ocasiones con diferentes

niveles de complejidad, favoreciéndose, asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de una propuesta curricular. La evaluación se concibe como un proceso de investigación, que intenta dar cuenta permanentemente del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo

En definitiva la opción que presentamos ha sido elaborada con una doble vocación:

- En primer lugar, la de presentarse como un instrumento flexible, que permita su reelaboración y adecuación en función de las necesidades de cada grupo clase y el estilo de cada docente. De hecho, la propuesta puede ser desarrollada
 - en su totalidad, partiendo de un proyecto que enfrenta al alumno ante una situación-problema, que le obliga a la elaboración de un producto relevante dentro de alguno de los contextos sociales;
 - parcialmente, partiendo de la elaboración de una unidad didáctica más tradicional, en la que se recogen los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y, en consonancia con el nuevo modelo de nuestro sistema educativo, las competencias básicas.

En ambos casos, el desarrollo se llevaría a cabo en el marco de una serie de tareas desarrolladas a través de secuencias de actividades en las que encontrarían sentido las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las técnicas cooperativas.

- En segundo término, la de constituir una herramienta adecuada para atender a las necesidades educativas de unos alumnos diversos, incluidos los estudiantes con altas capacidades.

Los alumnos con altas capacidades requieren ayuda para desarrollar su potencial. Esto supone que el docente sea capaz de ofrecerles una propuesta educativa estimulante y adecuada a sus necesidades, que promueva su desarrollo. En otras palabras, resulta necesario que las unidades didácticas planteen un desafío a los alumnos con altas capacidades ya que, de otro modo, podría verse truncado el desarrollo de todo su potencial.

Para conseguirlo, es necesario que la intervención educativa en el aula ordinaria, presente algunas características básicas:

- Debe ofrecer experiencias de aprendizaje adecuadas al nivel de los alumnos más capaces, que supongan un desafío para ellos.
- Debe apuntar tanto al aprendizaje de contenidos adecuados a su nivel como de las estrategias que mejoran su capacidad de aprender y controlar el proceso de forma eficaz.
- La intervención educativa debe estar presidida por una concepción del error como una parte importante del proceso de aprender.
- Debe desarrollar en el alumno la capacidad para perseverar en el esfuerzo y para tolerar la frustración.
- Debe ofrecer al alumno la posibilidad de interactuar de forma positiva y trabajar con los compañeros, siendo reconocido y valorado tal y como es.

A continuación, pasamos a desarrollar nuestra propuesta de unidad didáctica diferenciada para alumnos con altas capacidades dentro de un marco de inclusión. Nuestra intención es prestar una orientación fundamentada a las personas que pretendan diseñar, desarrollar y

evaluar este tipo de unidades didácticas. Con esta intención hemos decidido articular la presentación a través de tres fases distintas:

- Una primera centrada en la justificación del *diseño* de una unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos, en la que realizaremos una propuesta de contextualización abordando aspectos relacionados con el qué y para qué enseñar. Abordaremos el trabajo de *diseño sobre los objetivos y contenido*, poniéndolos en relación con las competencias y con las decisiones que afectan a los *criterios de evaluación*.
- Una segunda centrada en el desarrollo de las decisiones *metodológicas*, donde nos planteamos responder a la pregunta *¿cómo enseñar?* Esto lo realizaremos a partir de presentar los principios metodológicos generales de la unidad didáctica, efectuando un análisis y selección y secuenciación de tareas y actividades.
- Finalmente, y en una tercera fase presentaremos una *propuesta de actuación* en relación con las *estrategias, instrumentos y procedimientos de evaluación*.

2. Diseño de la unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos: contextualización de objetivos, contenidos y criterios de evaluación

La primera fase de nuestra propuesta gira en torno a dos ámbitos de actuación básicos:

- En primer lugar, la *realización de un diagnóstico*, que nos permita conocer las características de los alumnos y profesores, con respecto a algunos aspectos que resultarán determinantes para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- En un segundo, el *diseño del proyecto a realizar en la unidad didáctica*, contextualizada en función del diagnóstico sobre las características de los alumnos y la estructura de cooperación que vamos a utilizar.

a) Presentación del modelo didáctico por proyectos a desarrollar en la unidad didáctica

Diseñar una unidad didáctica¹⁹³ supone un trabajo de

- partir de la asunción de un determinado modelo didáctico¹⁹⁴,
- reflexionar sobre los aspectos del currículo que debemos trabajar y la forma más eficaz de hacerlo en función de las características de nuestros alumnos,
- diseñar las tareas, situaciones-problema, productos, actividades, estrategias, técnicas, ejercicios y recursos para conseguirlo.

¿Por qué plantear los proyectos como herramienta para atender a los alumnos con altas capacidades? La respuesta a esta cuestión se deriva de las características del propio método de proyectos, que se adaptan a la perfección a las necesidades de los alumnos más capaces dentro del aula ordinaria.

¹⁹³ Para el diseño de la unidad hemos adaptado la propuesta que Torrego y Negro desarrollan en el documento *Diseño de la unidad didáctica sobre aprendizaje cooperativo* (2010). Este documento forma parte de los materiales de trabajo del Experto en aprendizaje cooperativo, de la universidad de Alcalá.

¹⁹⁴ J. M. ESCUDERO, *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981; J. GIMENO, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya, 1981; F. GARCÍA, «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención», en *Barcelona* 207 (18 de febrero de 2000).

Sánchez Iniesta entiende por proyecto

«el modo de organizar el proceso enseñanza-aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados. Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad y parten de los intereses de los alumnos, lo que favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes, a la vez que aumenta la funcionalidad de los mismos, y propicia su aplicación a otras situaciones distintas de las estudiadas en el aula»¹⁹⁵.

De esta definición se deriva la capacidad de este modelo para plantear desafíos a los alumnos más capaces, ya que la investigación ha puesto de manifiesto que una buena forma de atender a sus necesidades es proponiéndoles situaciones-problema que les permitan elaborar productos relevantes en contextos sociales variados. Esta conexión entre el aprendizaje y la vida contribuye a que el estudiante tome conciencia de la funcionalidad de los contenidos y se muestre más motivado hacia el trabajo escolar.

Igualmente, el método de proyectos constituye un instrumento muy poderoso para adecuar, de forma natural, el nivel de los contenidos a las necesidades específicas de los alumnos más capaces, en la medida en que

«se aborda el tratamiento de un mayor número de contenidos que aquellos inicialmente previstos, debido al dinamismo del propio proceso, en el que los alumnos mediante su investigación tienden a relacionar constantemente unos aprendizajes con otros, ampliando así el campo de estudio»¹⁹⁶.

En la elección de los contenidos, los proyectos tienen muy presentes los intereses de cada alumno, poniéndolos en relación con los de sus compañeros. Esto se pone de manifiesto en la necesidad de partir

«de intereses y necesidades expresadas por el alumnado [...] El punto de partida son las ideas expresadas por el alumnado»¹⁹⁷.

Al tiempo que permiten la profundización en el nivel de contenidos, los proyectos contribuyen a que el alumno interiorice estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas –lo que constituye una de las necesidades más importantes de estos estudiantes– dado que

«propician una mayor participación de los alumnos en la planificación y desarrollo del proceso, creando condiciones más favorables para que se dé una respuesta más amplia y profunda [...] En el desarrollo de proyectos de trabajo destaca la importancia de los procedimientos para facilitar el tratamiento de la información, y de entre ellos adquieren mayor relevancia las estrategias de aprendizaje, que contribuyen a favorecer la autonomía de los alumnos a través de la reflexión sobre la forma en que construyen sus propios aprendizajes»¹⁹⁸.

Los proyectos no solo permiten convertir al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje, sino que lo sitúan dentro de una estructura de cooperación, en la que no solo

¹⁹⁵ T. SÁNCHEZ INIESTA, *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995, p. 141.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ M. MASIP / A. RIGOL, «El aula, escenario de diversidad», en ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, J. ALSINET Y OTROS, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 2009, p. 29.

¹⁹⁸ T. SÁNCHEZ INIESTA, *o. c.*, p.142.

obtiene beneficios para su aprendizaje, sino que mejora su relación e integración dentro del grupo clase. Esto se debe a que el método de proyectos concibe la clase como un

«grupo cooperativo de búsqueda, con finalidades asumidas por todos, la comunicación permanente y la valoración positiva de las aportaciones de cada uno»¹⁹⁹.

Finalmente, es necesario que no perdamos de vista que el método de proyectos responde a las necesidades que exige el desarrollo de las competencias básicas, en la medida en que no se limita a la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino que los redefine en términos de su utilización dentro de un marco de actuación competente.

El desarrollo de los proyectos exige un papel más creativo del docente en el aula, en la medida en que debe adecuar las propuestas en función de las necesidades del grupo y de cada uno de los alumnos. De este modo, conseguimos un alto nivel de contextualización de la intervención educativa que redundará en una mayor atención a la diversidad de los alumnos.

«Los proyectos de trabajo suponen un modo de organización relacionado directamente con el aula, y por tanto con un grupo de alumnos determinado».

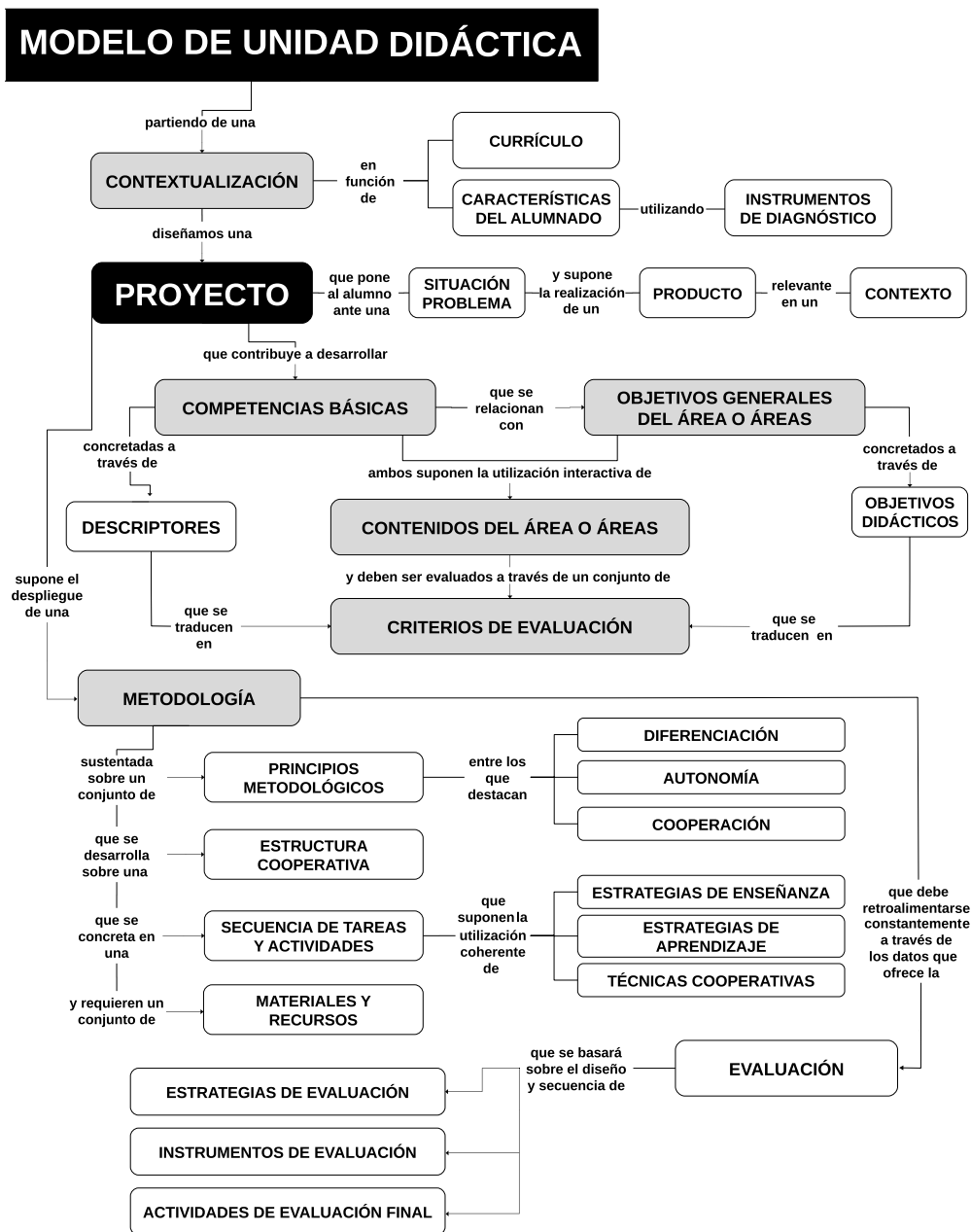
Podemos encontrar diversos tipos de proyectos: interrogantes sobre un tema, para desarrollar una actividad, para resolver un problema, para experimentar sobre diferentes hipótesis..., pero todos ellos comparten una serie de rasgos comunes, que deberán orientarnos a la hora de diseñarlos²⁰⁰. Hay una relación clara y directa entre las ideas que se trabajan y las acciones que se llevan a cabo:

- Se trabajan de una manera integrada los diferentes contenidos (los conceptos, los procedimientos y los valores y actitudes).
- Hay una planificación compartida para lograr un fin común bien definido:
 - Se establecen posibles caminos y soluciones.
 - Se realizan planificadamente las acciones, haciendo una previsión de lo que es necesario para el desarrollo del proyecto.
 - Hay una comprobación de resultados.
 - Hay una posible mejora del proceso en función de los objetivos previstos.
- Hay una cierta generalización de alguno de los aprendizajes.
- Se prevé una compensación entre libertad personal y organización colectiva, entre espontaneidad en la actuación y estructuración de conocimientos.
- El papel del adulto prioriza la búsqueda de la comunicación con y entre los alumnos.
- Promueve un papel activo del alumno en la evaluación, por medio de la coevaluación y la autoevaluación.
- El resultado del trabajo tiene una proyección externa.

¹⁹⁹ M. MASIP / A. RIGOL, *o. c.*, p. 30.

²⁰⁰ *Ibid.*, pp. 29-30.

CUADRO 1. Modelo de unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos



Como hemos comentado anteriormente, en aras de adecuarnos a las necesidades y estilo de los diversos docentes, la nuestra pretende ser una propuesta flexible y abierta, que debe ser «reconstruida» por el docente a la hora de ser puesta en práctica. Esta flexibilidad se concreta a dos niveles distintos:

- En primer lugar, la propuesta puede ser desarrollada total o parcialmente. Consideramos que la forma más eficaz de atender a la diversidad del aula –especialmente cuando trabajamos con alumnos con altas capacidades– es diseñando unidades

didácticas que propongan tareas relevantes, relacionadas con la práctica social, que den sentido y relevancia a los contenidos trabajados y las actividades propuestas; sin embargo, siendo conscientes de que esto supone un nivel de complejidad mayor, la unidad didáctica que proponemos puede desarrollarse perfectamente sin estas tareas, lo que supondría un planteamiento más tradicional pero también efectivo.

- En segundo término, la coherencia que debe existir entre los distintos elementos que componen la unidad didáctica, nos ofrece la posibilidad de empezar el diseño desde puntos distintos, siguiendo rutas de programación diferentes. A modo de ejemplo, recogemos dos posibles rutas de programación de la unidad didáctica: la primera partiendo del proyecto y la segunda, de los contenidos:

PRIMERA RUTA DE DISEÑO: PARTIENDO DEL PROYECTO

1. Contextualizamos la unidad didáctica a partir del análisis del currículo y las características de los alumnos.
2. Partiendo de esta contextualización, diseñamos un proyecto que da respuesta a una situación problema a través de la realización de un producto relevante en alguno de los contextos en los que se mueve –o se moverá– el alumno.
3. A partir de este proyecto, identificamos
 - los objetivos del área o las áreas que trabajamos con este proyecto,
 - las competencias que se relacionan con estos objetivos, concretándolas a través de sus descriptores.
4. A partir de los objetivos y las competencias
 - establecemos los contenidos del área o las áreas que deberán aprender los alumnos
 - redactamos los criterios de evaluación que tendremos en cuenta para valorar el aprendizaje de los alumnos.
5. A partir del proyecto, establecemos las distintas actividades y tareas necesarias para desarrollarlo, esbozando para cada una de ellas:
 - la secuencia de actividades que propondremos (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, técnicas cooperativas formales e informales...);
 - los materiales que serán necesarios;
 - los instrumentos de evaluación que utilizaremos para comprobar el progreso de los alumnos.

SEGUNDA RUTA DE DISEÑO: PARTIENDO DE LOS CONTENIDOS

1. Contextualizamos la unidad didáctica a partir del análisis del currículo y las características de los alumnos.
2. Partiendo de esta contextualización, establecemos los contenidos del área o las áreas que deberán aprender los alumnos.
3. A partir de los contenidos, establecemos
 - los objetivos del área o áreas que pretendemos alcanzar con la unidad didáctica;
 - identificamos las competencias que se relacionan con esos objetivos y las concretamos en sus descriptores.

4. *A partir de los objetivos y las competencias, redactamos los criterios de evaluación que tendremos en cuenta para valorar el aprendizaje de los alumnos.*
5. *Tomando como referencia todo lo anterior, diseñamos un proyecto que nos permita trabajar sobre los objetivos, competencias y contenidos que hemos establecido.*
6. *A partir del proyecto establecemos las tareas necesarias para desarrollarlo, esbozando para cada una de ellas*
 - *la secuencia de actividades que propondremos (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, técnicas cooperativas formales e informales...);*
 - *los materiales que serán necesarios;*
 - *los instrumentos de evaluación que utilizaremos para comprobar el progreso de los alumnos.*

Estos son únicamente dos de los caminos que podemos seguir para diseñar nuestra unidad didáctica, que sirven para ejemplificar la flexibilidad de este modelo de programación. Sea como fuere y partamos de donde partamos, hemos de tener en cuenta que la base de cualquier unidad de programación eficaz debe ser siempre la coherencia entre los distintos elementos que lo conforman, de forma que cualquier cambio en uno de estos elementos debe afectar a los demás.

A continuación pasamos a desarrollar cada uno de los aspectos que componen la unidad didáctica, prestando una especial atención a las matizaciones que podemos realizar en algunos de ellos de cara a adecuar la propuesta a las necesidades de los alumnos con altas capacidades.

b) Contextualización en función del diagnóstico

Antes de empezar con el diseño de la unidad didáctica, es necesario realizar un análisis previo de cara a hacer explícitas las características del grupo clase al que va dirigida. Tres de los aspectos que consideramos clave para esta contextualización son el sentido de la unidad didáctica, realizar el diagnóstico de los alumnos y evaluar las características de los profesores.

El sentido de la unidad didáctica

En este punto es necesario que expliquemos la relevancia de la unidad didáctica con relación a tres aspectos distintos:

- Relevancia de la unidad didáctica dentro del continuo de la programación general anual diseñada para ese grupo clase. Lo que supone tener en cuenta el trabajo realizado previamente y el que se desarrollará *a posteriori*.
- Relevancia de la unidad didáctica en relación con los objetivos generales de la etapa y del área o áreas, y las competencias básicas que deben desarrollar los alumnos a lo largo de la escolaridad obligatoria.
- Relevancia de la unidad en relación con los contenidos que establece el currículo. En este punto es especialmente interesante establecer una clara relación entre estos contenidos y las prácticas sociales que se basan en ellos.

Resulta especialmente conveniente que comuniquemos a los alumnos esta reflexión previa sobre la relevancia de la unidad didáctica. Para Ausubel, el aprendizaje tiene más posibilidades de ser significativo si el alumno es capaz de encontrarle sentido y, en consecuencia, se muestra dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprenderlo.

En el siguiente apartado pasamos a desarrollar cada una de estos aspectos, estableciendo las decisiones que debemos abordar en cada uno de ellos.

Realizar el diagnóstico de los alumnos

La eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la adecuación de la intervención educativa a las necesidades del grupo clase. Por este motivo, debemos recabar datos relevantes y suficientes sobre los alumnos y el grupo con relación a diversos criterios, que pueden agruparse en función de dos ejes muy claros.

Tomlinson pone de manifiesto el papel fundamental que otorga al diagnóstico, cuando aconseja lo siguiente:

«Considere el diagnóstico como un mapa de ruta para su planificación. La escuela a menudo considera el diagnóstico como un test. En realidad, todo lo que hace el alumno, ya sea una intervención oral, una tarea domiciliaria o una lista de intereses personales, es una forma de diagnóstico. Cuando usted comience a advertir la amplia gama de fuentes de diagnóstico presentes en el aula, verá cuántas maneras existen de aprender acerca de los estudiantes. En la escuela, el diagnóstico suele verse como algo que ocurre al final de una unidad para saber quién la «captó» y quién no. En los hechos, es más útil cuando se efectúa al principio de una unidad o durante su transcurso. En esos puntos, el diagnóstico nos invita a ajustar nuestra enseñanza sobre la base de la información obtenida. [...] El diagnóstico productivo plantea la pregunta: «¿qué conjunto de medios puedo ofrecer a los estudiantes para que demuestren sus conocimientos y destrezas?». De ese modo, el diagnóstico pasa a ser una parte de la enseñanza eficaz, así como un instrumento para ampliar, y no solo medir, el aprendizaje»²⁰¹.

De la calidad y la profundidad de este diagnóstico depende en gran medida el éxito de nuestra unidad didáctica; por ello, es necesario que nos sirvamos de estrategias e instrumentos contrastados, que nos garanticen eficacia. Conscientes de ello, el capítulo 5 de esta obra recoge toda una serie de instrumentos de diagnóstico, que pueden sernos de gran utilidad para realizar este análisis.

A la hora de diseñar una unidad didáctica, es necesario que analicemos las características personales de los alumnos en cuanto a su nivel de capacidad, su momento evolutivo, su nivel de rendimiento académico, su motivación para el aprendizaje, su estilo cognitivo, su estilo de aprendizaje, el interés que demuestran por el área, los conocimientos previos que tienen, etc. Pero también es relevante conocer el nivel de autonomía y destrezas para la cooperación del grupo clase, que hace referencia a la capacidad que demuestra el grupo para la autorregulación del aprendizaje y para gestionar situaciones de cooperación. Esto nos permitirá situar la estructura del aula en el continuo que supone el desarrollo de la red de aprendizaje.

Podríamos partir de las orientaciones, que aparecen en el capítulo correspondiente de esta misma obra, dedicadas a la evaluación del grupo clase o de la propuesta que realizan Torrego y Negro²⁰²:

²⁰¹ C. A. TOMLINSON, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 47.

²⁰² J. C. TORREGO / A. NEGRO, *Estudio de experto en aprendizaje cooperativo. Universidad de Alcalá. Guía para el diseño y desarrollo de la unidad didáctica y para el desarrollo de la Memoria Final. Orientaciones para el alumnado. Material de trabajo*. 2010.

- Conocimientos previos respecto al tema a tratar.
- Competencia instrumental: nivel de comprensión-expresión, razonamiento lógico que nos condicionará claramente la secuencia didáctica.
- Estilo de aprendizaje del alumno: el que sea capaz de trabajar de manera más o menos autónoma (dependencia/independencia de campo), que sea más o menos impulsivo (reflexividad/impulsividad), si procesa mejor o peor la información con métodos visuales, auditivos o manipulativos, etc.
- Motivación e intereses: la motivación suele estar claramente condicionada por las explicaciones y justificaciones que realiza en relación con sus éxitos o fracasos («se me da mal», «ha sido por suerte», «me he esforzado poco»...) o por las metas que persiguen en su actividad (disfrutar, aprender, quedar bien delante de los demás, evitar el fracaso, etc.). Los intereses a partir de la adolescencia, suelen estar dirigidos a aquellos aspectos de la vida en los que tienen éxito, o que son bien valoradas por su grupo de iguales.
- Habilidades de cooperación, de resolución de conflictos y de ayuda de las que dispone.
- Nivel de apoyo familiar, que nos indicará la posibilidad de colaboración de la familia, bien con carácter general bien para ese tema específico.
- Momento evolutivo, que nos indica las tareas que es capaz o no de realizar.
- Variables que tienen que ver con su personalidad: introversión, extraversión, etc.

Evaluar las características del grupo

Evaluar las características del grupo supone, en primer lugar, considerar las características detalladas en el punto anterior de una forma global, con lo que tenemos una primera descripción del grupo que nos va a condicionar el diseño de nuestra Unidad.

Además de esto también podemos considerar:

- *Etapas evolutivas del grupo*: en función de este momento veremos si el grupo está en un determinado punto de evolución (creación, confrontación, productividad, cierre), que nos va a indicar qué actividades son oportunas y cuáles no. El primer ámbito de intervención en aprendizaje cooperativo, la creación de grupo, es base para la selección y utilización posterior de estructuras de aprendizaje cooperativo.
- *Rutinas del grupo*: aunque está íntimamente relacionado con el punto anterior, conviene considerar especialmente estos aspectos que nos va a condicionar la metodología y los objetivos a plantear. Observaríamos en particular la capacidad de autorregulación, los niveles de autonomía en la tarea, en la gestión de situaciones de cooperación, etc.
- *Estructura del grupo*: roles establecidos entre los alumnos.
- *Rutinas docentes a las que está habituado el grupo*: estaría también relacionado con rutinas del grupo. Es necesario partir de aquello a lo que está habituado el grupo, para ir avanzando un poco más allá. Este punto estaría íntimamente ligado a la relación profesor-alumno, las metodologías a las que están acostumbrados, tiempos de trabajo autónomo y dependiente del profesor, tipos de actividades a los que están habituados, etc.
- Para valorar este punto podemos revisar el capítulo 5, en el que se recogen algunos elementos para la reflexión, que pueden ser utilizados para realizar también una evaluación inicial.

- *La organización general del entorno de aprendizaje dentro del cual se incluye:*
 - El modo de trabajar en el aula: si se crean situaciones o no de interdependencia, de responsabilidad individual, etc. En definitiva hacemos referencia a los elementos que configuran el aprendizaje cooperativo.
 - El agrupamiento del alumnado.
 - Las características de las relaciones entre profesor y alumnado.
 - La organización de espacios y tiempos: cómo se organiza el aula y el uso que se hace en las distintas actividades y a lo que está acostumbrado el alumnado.

Como se ve en los puntos anteriores, la observación del grupo la podemos realizar desde diferentes puntos de vista, que son complementarios entre sí y que en algunos casos se solapan. Lo que es realmente importante es que tengamos claro cómo es ese grupo con carácter general y en la posibilidad de desarrollo de aprendizaje cooperativo en particular, y de dónde tenemos que partir para poder llevar adelante una unidad didáctica en la que queremos incorporar aprendizaje cooperativo.

Evaluación de las características del profesor.

Una de las causas de fracasos en la implantación de innovaciones es dar saltos demasiado grandes. A menudo, debido a la ilusión que suscita un proyecto nuevo, nos arriesgamos con innovaciones en las que no nos sentimos seguros. Es, por tanto, fundamental pensar en nuestra situación en relación con el proyecto, respondiendo a preguntas como dónde estamos y hasta dónde nos atrevemos a llegar. También puede ser necesario realizar un recuento de los recursos y apoyos de los que podemos disponer para iniciar un proyecto de innovación centrado en incorporar una nueva metodología, como es el caso del aprendizaje cooperativo.

Los componentes básicos de una propuesta metodológica deben desprenderse de unos principios metodológicos generales que orienten la práctica, en los que subyace siempre una ideología sobre cómo aprenden los alumnos. Un ejemplo de principio metodológico dentro de este enfoque didáctico puede ser la interacción entre iguales. Otro sería la atención a la diversidad del alumnado en intereses y capacidades.

Esto es importante porque, si estos son los principios que se asumen en la práctica, en el primer caso se tratará de favorecer al máximo actividades de trabajo grupal cooperativo, que permitan compartir experiencias, desarrollar y afianzar el aprendizaje de habilidades sociales y sentir el apoyo de los compañeros. En el caso del segundo principio enunciado, tendremos que priorizar elementos del aprendizaje cooperativo como son: la igualdad de oportunidades para el éxito o la distribución de roles, y se utilizan actividades variadas orientadas a favorecer al máximo un aprendizaje respetuoso con la diversidad de intereses y capacidades de todo el alumnado. Si los principios fueran otros, las actuaciones serían diferentes.

En definitiva, es importante realizar un autochequeo, para saber cuál es el nivel de cercanía de nuestra experiencia profesional previa, en relación con las nuevas prácticas que queremos implementar en nuestras aulas al incorporar estos nuevos principios metodológicos. Esta iniciativa de diagnóstico nos permitirá adoptar medidas de reajuste y toma de decisiones en términos de condiciones, materiales, ejemplificaciones..., antes de lanzarnos a una aventura con la que necesariamente no siempre contamos con un capital formativo y de recursos.

La reflexión sobre estos puntos, recogidos en el diagnóstico, será fundamental para la contextualización de la propuesta en función de las necesidades de los alumnos y del profesor. En concreto, nos permitirán ajustar el diseño general de la unidad didáctica a las necesidades de partida y, a partir de ahí, realizar las adaptaciones y adecuaciones necesarias (diferenciación) para atender a la diversidad de los alumnos.

c) Diseñar el proyecto a desarrollar en la unidad didáctica

El modelo de proyecto que proponemos se articula sobre tres elementos fundamentales: el planteamiento de la situación-problema o desafío, la explicación del producto que se espera al finalizar la tarea y la identificación del contexto con el que se relaciona la tarea, la situación-problema y el producto. A continuación desarrollaremos brevemente cada uno de estos pasos.

Planteamiento de la situación-problema

La situación-problema resulta fundamental dentro del método de proyectos en la medida en que

- establece la necesidad de desarrollar las distintas tareas y actividades que componen el proyecto;
- justifica la elaboración del producto;
- contribuye a conectar el trabajo con la vida cotidiana, poniendo de manifiesto la relevancia de los contenidos con relación a un contexto social determinado. Este último punto, se pone de manifiesto en los principios pedagógicos que establece Ángel Pérez para el trabajo sobre las competencias básicas:

«Para que la actividad escolar implique realmente al aprendiz en la aventura del conocimiento, debe tener sentido, vincularse a los problemas cotidianos que afectan la vida de los estudiantes y plantearse de modo atractivo, como desafío intelectual. La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana en cada ámbito del saber es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido. [...] Problemas actuales en contextos reales. El valor educativo de los contenidos se aprecia cuando los saberes surgen como respuestas aún provisionales, parciales y tentativas a preguntas verdaderas, a problemas sentidos.

El reto pedagógico de esta nueva orientación sobre el currículo supone ir desarrollando proyectos de indagación donde el aprendiz, individualmente y en grupo, se implica en actividades que tienen sentido, que tocan los problemas y las situaciones reales que afectan a la naturaleza, a los artefactos, a las personas y a las instituciones sociales. Los proyectos y actividades auténticas deben ser de tal naturaleza que los implicados en ellas asumen la responsabilidad de exhibir públicamente, cada uno a su manera, los resultados y productos de las mismas»²⁰³.

La situación-problema debe interpretarse como el marco de actuación en el que los alumnos, trabajando de forma cooperativa, aprenden los contenidos propuestos a través de la realización de distintas actividades. Esta interpretación está plenamente justificada por el trabajo de Vygotsky, que afirma que:

²⁰³ A. PÉREZ, «La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas», en *Cuadernos de Educación de Cantabria Vol. 1*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria, 2007, pp. 25-26.

«la formación de conceptos es un proceso creativo, no mecánico ni pasivo; [...] un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja encaminada a la solución de un problema»²⁰⁴.

Las situaciones-problema se presentan como un poderoso instrumento para generar aprendizajes de calidad cuando:

- *Resultan realistas y relevantes*. Están directamente relacionados con algunos de los contextos sociales en los que se desenvuelve o desenvolverá el alumno (personal, público, profesional o educativo).
- *Se trata de propuestas complejas y poco estructuradas*. Debe fomentar el pensamiento flexible, planteando preguntas abiertas, que admitan diversas respuestas.
- *Están ligadas* tanto a los nuevos contenidos como a los aprendizajes previos.
- *Se plantean como un trabajo en equipo*, presentando una estructura interna que permita ser resuelto en grupos cooperativos.
- *Animan a los alumnos a analizar en profundidad los contenidos*, de cara a utilizarlos para articular una respuesta a la problemática que se les propone.
- *Se adecuan a las necesidades de los alumnos*, planteándoles un desafío que son capaces de superar con esfuerzo.
- *Exigen respuestas multidisciplinares*, incorporando aspectos de diversas áreas curriculares.
- *El problema está estructurado*, de forma que el estudiante pueda desarrollar un proceso ordenado de resolución.

Des Marchais, citado por Escribano y Del Valle²⁰⁵, establece nueve criterios para valorar la calidad de las situaciones-problema:

- Estimular el pensamiento, análisis y razonamiento.
- Asumir el aprendizaje autorregulado.
- Utilizar el conocimiento previo.
- Proponer un contexto realista.
- Permitir descubrir los objetivos de aprendizaje.
- Activar la curiosidad.
- Elegir tópicos relacionados con el área o áreas de conocimiento para las que han sido diseñadas.
- Asegurar contextos amplios.
- Elegir un vocabulario apropiado.

Diseño del producto

El producto constituye el resultado final del proyecto, a través del cual damos respuesta a la situación problemática que este plantea.

²⁰⁴ L. VYGOTSKY, *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1995, p. 119.

²⁰⁵ A. ESCRIBANO / A. DEL VALLE, *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2008, p. 43.

Un buen producto es el que lleva a los alumnos a reflexionar, aplicar y profundizar sobre los contenidos propuestos en la tarea. Si está bien diseñado, ofrece una clara representación del nivel de aprendizaje de los alumnos.

A la hora de diseñar un producto, podemos seguir los siguientes pasos²⁰⁶:

- Contextualizar la propuesta en función de las características de los alumnos y los contenidos (conceptos, destrezas, actitudes) que queremos trabajar.
- Decidir el formato que se utilizará. La elección del formato puede estar condicionada por el propio currículo, por el interés o las destrezas de los alumnos, o por el interés del docente en que los estudiantes tomen contacto con algún formato en particular.
- Identificar el contexto o contextos sociales en los que ese producto resulta relevante, de cara a comunicárselo a los alumnos.
- Establecer las expectativas de calidad que se espera que tenga el producto en relación con el contenido (información, ideas, conceptos...), el proceso (planificación, justificación de los puntos de vista, resolución del problema, investigación...) y el resultado final (tamaño, construcción, durabilidad, elementos...).
- Diseñar el sistema de ayuda y andamiaje que se ofrecerá a los alumnos de cara a garantizar el éxito en la elaboración del producto. La meta debe ser anticiparse a los posibles problemas y obstáculos que pueden encontrar los estudiantes a lo largo de su trabajo.

Además de estos pasos, podemos tomar como referencia las pautas que establece Tomlinson²⁰⁷, para mejorar el trabajo sobre los productos:

- «• Utilice los productos como un medio para hacer ver a los alumnos cómo las ideas y destrezas que estudian en la escuela, son aplicadas en el mundo, por personas reales, para abordar cuestiones o problemas verdaderos.
- Insista en la planificación y establezca fechas de entrega y chequeos, según los niveles de independencia de los alumnos. No admita las demoras.
- Verifique que los alumnos aprovechen el tiempo asignado al proyecto (en lugar de esperar tres semanas y cinco días para empezar a trabajar en una producción mensual).
- Aliente a sus alumnos a utilizar diversos modos de expresión, materiales y tecnologías.
- Asegúrese de ayudar a los alumnos a aprender las destrezas de producción requeridas y no solo el contenido necesario.
- Informe a los padres con respecto a los plazos, requisitos y fundamentos de la producción, cómo pueden ayudar y qué no deberían hacer los alumnos durante la creación del producto.
- Ayude a los alumnos a salirse de las formas habituales de presentar productos.
- Utilice evaluaciones, propias y de los pares, formativas (durante el proyecto) y sumarias (después del proyecto), basadas en los criterios acordados para el contenido y la producción.

²⁰⁶ Adaptado de C. A. TOMLINSON, o. c., pp. 164-167.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 167-168.

Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades

- Siempre que sea posible, disponga que los productos de los alumnos sean evaluados por otra persona, además de usted.
- Al presentar los productos, recuerde que el procedimiento de que cada alumno comparta el suyo con toda la clase puede llevar demasiado tiempo y resultar aburrido, a menos que usted les haya enseñado a hacer presentaciones de alta calidad. Organizar exposiciones, sesiones de intercambio en grupos de cuatro alumnos, presentaciones individuales a adultos que actúen como tutores o como público, y otros procedimientos similares pueden ser excelentes alternativas a la presentación ante toda la clase».

A modo de ejemplo, recogemos un amplio abanico de productos posibles²⁰⁸:

CUADRO 2

Diseñar una página web.	Armar una colección.	Realizar una presentación multimedia.
Escribir un libro.	Diseñar un juego.	Escribir una carta.
Presentar pantomimas.	Organizar un espectáculo teatral.	Diseñar y crear una labor de costura.
Conducir un simposio.	Construir un planetario.	Realizar entrevistas.
Desarrollar una solución a un problema de la comunidad.	Presentar artículos a una revista o periódico.	Elaborar gráficos o diagramas para explicar ideas.
Diseñar una estructura.	Diseñar y realizar un experimento.	Recoger y analizar muestras.
Compilar y comentar una serie de recursos de internet.	Realizar un grabado o una talla de madera.	Mandar cartas de lector a una publicación.
Hacer un cómic o viñeta.	Formular y fundamentar una teoría.	Dirigir una sesión de entrenamiento.
Hacer una demostración.	Presentar un resumen de noticias.	Redactar una ley nueva.
Implementar centros de aprendizaje.	Crear recetas originales.	Preparar una coreografía.
Presentar un juicio simulado.	Formular y desarrollar un plan.	Planear un viaje o una aventura.
Diseñar un nuevo producto.	Componer una canción.	Crear un diccionario de una materia.
Diseñar una simulación.	Escribir una comedia musical.	Desarrollar una exposición de museo.
Desempeñarse como tutor.	Escribir y producir una obra de teatro.	Compilar un diario.
Desarrollar una muestra.	Realizar una etnografía.	Escribir una biografía.
Presentar un ensayo fotográfico.	Dar una conferencia de prensa.	Elaborar y emplear un cuestionario.
Dirigir un debate.	Hacer un vídeo documental.	Crear una serie de ilustraciones.
Escribir poemas.	Inventar una herramienta.	Diseñar y crear instrumentos.
Desarrollar una campaña publicitaria.	Diseñar un folleto o volante.	Dibujar un plano.
Presentar un programa de radio.	Dirigir un puesto de mercado.	Hacer un espectáculo de títeres.
Plantar y cuidar un huerto.	Diseñar y fabricar ropa.	Crear un anuncio de servicio público.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 169.

Identificación del contexto

A la hora de diseñar proyectos, resulta necesario intentar conectar las situaciones-problema, los productos y los esquemas de acción con la vida social. En este sentido, es necesario que tengamos muy presente el contexto en el que ese proyecto tiene relevancia.

Los proyectos conectados con prácticas sociales pueden desarrollarse en contextos o esferas de acción muy diversos. Siguiendo la propuesta que realiza el Consejo de Europa, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, debemos prestar especial atención a cuatro en concreto:

- El *contexto personal*, que se refiere a la vida privada del individuo, estando íntimamente ligado a la familia y el grupo de amigos.
- El *contexto público*, que se refiere a la vida social del individuo, en la que actúa como miembro activo de la sociedad o de alguna organización social.
- El *contexto profesional*, que se refiere a la vida laboral del individuo, en la que desarrolla su trabajo o profesión.
- El *contexto educativo*, que se refiere a la vida académica del individuo, en la que participa en alguna forma organizada de aprendizaje, especialmente (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

Para profundizar en los distintos contextos sociales, puede sernos de gran ayuda manejar las categorías que utiliza el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas a la hora de describir cada uno de ellos. Estas categorías son:

- El lugar y los momentos en que ocurren.
- Las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que puede ocurrir.
- Las personas implicadas, sobre todo según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el alumno.
- Los objetos animados e inanimados del entorno.
- Los acontecimientos que tienen lugar.
- Las intervenciones realizadas por las personas implicadas.
- Los textos que se encuentran en esa situación.

Todas estas categorías se desarrollan en el cuadro 3, que recoge los contextos sociales con los que pueden conectarse las tareas. Este instrumento nos permitirá determinar

- las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto; y
- los lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones con los que entrará en contacto el alumno.

Diferenciación del proyecto para alumnos con altas capacidades

A la hora de diferenciar el proyecto que se propone a los alumnos con altas capacidades, conviene que intentemos garantizar cierto equilibrio entre los elementos comunes a todo el grupo clase y los que vamos a diferenciar para estos alumnos. Recordemos que nuestra intención no es «individualizar» la enseñanza, sino personalizarla. Si caemos en una diferenciación excesiva

va de la experiencia educativa de estos alumnos, podríamos empujarlos hacia una dinámica de trabajo individualista, que les impediría obtener los beneficios que se derivan de la interacción con sus compañeros, sobre todo cuando esta se basa en la cooperación.

CUADRO 3. Contextos relevantes para el diseño de tareas²⁰⁹

CONTEXTOS RELEVANTES PARA EL DISEÑO DE TAREAS							
ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS	ACONTECIMIENTO	ACCIÓN	TEXTOS
PERSONAL	Hogar. Casas de familiares, de amigos, de desconocidos. Casa, habitación, jardín, espacio propio en un hotel, hotel. El campo, la playa...	La familia. El tejido social	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, íntimos, amigos, conocidos...	Mobiliario, ropa, aparatos del hogar, juguetes, herramientas, objetos de arte, libros, mascotas, árboles, plantas, equipamiento deportivo y para el ocio...	Acontecimientos familiares, encuentros, incidentes, accidentes, fiestas, visitas, paseos, vacaciones, excursiones, acontecimientos deportivos...	Rutinas y acciones de la vida cotidiana: vestirse, asearse, cocinar, comer, leer, oír la radio, ver la televisión, hacer ejercicio, jugar, aficiones...	Teletexto, recetas, prospectos, publicidad, folletos publicitarios, textos escolares, revistas, periódicos, cartas, textos hablados, retransmisiones, grabados...
PÚBLICO	Espacios públicos: calle, plaza, parque, etc. Transporte público, tiendas, mercados, hospitales, campos deportivos, teatros, lugares de ocio, restaurantes, bares, hoteles...	Autoridades públicas, instituciones políticas, la justicia, la salud pública, asociaciones, ONGs, partidos políticos, instituciones religiosas, confesionales...	Ciudadanos, funcionarios, dependientes, policías, personal de seguridad, conductores, revisores, pasajeros, jugadores, espectadores, actores, músicos, artistas, público, camareros...	Dinero, monedero, cartera, formularios o documentos oficiales, mercancías, armas, equipaje, maletas, bolsas de viaje, bailes, programas, comidas, bebidas, tentempiés, pasaportes, permisos...	Incidentes, enfermedades, reuniones públicas, pleitos, juicios en tribunales, días de solidaridad, multas, arrestos, partidos, concursos, espectáculos, bodas, funerales...	Compras, utilización de servicios públicos, utilización de servicios médicos, viajes en coche, en tren, en barco, en avión, diversión pública y actividades de ocio, oficios religiosos...	Declaraciones, avisos públicos, etiquetas y embalajes, folletos, panfletos, pintadas, billetes, horarios, letreros, regulaciones, programas, contratos, menús, textos sagrados, sermones, himnos...
PROFESIONAL	Oficinas, fábricas, talleres, puertos, estaciones, aeropuertos, granjas, almacenes, tiendas, industrias, hoteles...	Empresas, servicios públicos, multinacionales, corporaciones, empresas, sindicatos...	Empresarios, empleados, directivos, colegas, subordinados, compañeros de trabajo, clientes, recepcionistas, secretarios, personal de mantenimiento...	Ofimática, maquinaria industrial, herramientas industriales y de artesanos...	Reuniones, entrevistas, recepciones, congresos, ferias comerciales, consultas, ventas de temporada, accidentes de trabajo, conflictos laborales...	Administración, organización industrial, operaciones de producción, procedimientos administrativos, operaciones comerciales, marketing, mantenimiento de oficinas...	Cartas de negocios, informes, notas de seguridad, manuales, material de publicidad, etiquetado, embalaje, descripción de puestos de trabajo, anuncios, firma de correo, tarjetas de visita...
EDUCATIVO	Escuelas (vestibulo, patio, pasillos...), facultades, universidades (salas de conferencias, seminarios, asociaciones de estudiantes, colegios mayores, laboratorios, comedor universitario...).	Colegios, facultades, universidades, colegios profesionales, asociaciones profesionales, formación continua...	Profesores, personal docente, educadores, personal auxiliar, padres de compañeros de clase, catedráticos, estudiantes, bibliotecarios, personal de comedor, personal de limpieza, porteros, secretarios, bedeles...	Material escolar, uniformes, equipo y ropa de deportes, alimentos, material audiovisual, pizarra y tiza, ordenadores, mochilas y carteras...	Inicio de curso, matriculación, recreos, descansos, visitas e intercambios, reuniones con padres, temporadas deportivas, fiesta de fin de curso, graduación...	Asambleas, lecciones, juegos, recreos, conferencias, redacciones, trabajo de laboratorio, trabajo de biblioteca, seminarios y tutorías, deberes, trabajo personal, debates y discusiones...	Textos auténticos, libros de texto, libros de consulta, texto en la pizarra, texto impreso, texto en el ordenador, video texto, cuadernos de ejercicios, artículos de periódicos, extractos bancarios, diccionarios...

²⁰⁹ Adaptado a partir de *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, pp. 52-53.

De forma general, consideramos que la diferenciación podría centrarse sobre todo en el producto, de forma que los alumnos con altas capacidades compartan con sus compañeros la situación-problema que pone en marcha el proyecto, el contexto y, en consecuencia, la meta cooperativa. De este modo, no solo conseguimos garantizar que la intervención educativa responda a las necesidades de estos alumnos, sino que el grupo clase se ve también beneficiado: la variedad y riqueza de los productos elaborados en el aula deriva en un aumento del nivel de las expectativas, que contribuye a mejorar la experiencia escolar de todos los alumnos.

Esta apreciación se ve corroborada por Tomlinson, cuando afirma:

«La diferenciación de las tareas de producto en un aula con habilidades mixtas es beneficiosa por varias razones. Si todos los productos se relacionan con la misma información y conocimientos clave, entonces todos los alumnos podrán intervenir en conversaciones entre individuos, grupos o de toda la clase. Esto puede darse incluso mientras estudian según sus propios niveles de aptitud, intereses y modalidades de aprendizaje. Al ofrecer variaciones en los productos bien diseñados, con aspectos básicos en común, el docente alienta a todos los alumnos a aprovechar sus intereses y cualidades personales. Así, todos pueden crecer a partir de recibir estímulos apropiados. Al mismo tiempo, el docente mantiene el foco de atención en aquellos componentes curriculares que considera esenciales para todos los estudiantes»²¹⁰.

Con la diferenciación de los productos para los alumnos con altas capacidades, debemos apuntar hacia varios objetivos:

- La profundización en los contenidos del área o áreas implicadas.
- El aumento de su comprensión con respecto a dichos contenidos.
- El desarrollo de destrezas específicas relacionadas con:
 - estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas,
 - procedimientos de producción.
- La potenciación de su capacidad para transferir los aprendizajes a diversas situaciones, especialmente, si están vinculadas de forma directa con algún contexto social.
- El aumento del conocimiento sobre sus propias capacidades y limitaciones.

Podemos profundizar en la diferenciación del producto para los alumnos con altas capacidades en el capítulo 4 de esta obra, en el apartado correspondiente a la «diferenciación del currículo según el contenido, proceso y producto».

A modo de ejemplo, presentamos un proyecto diferenciado para un alumno con altas capacidades²¹¹. Se puede apreciar que la propuesta general (elaborar un periódico del aula) es la misma para todos los alumnos, lo que contribuye a remarcar el carácter inclusivo del proyecto; sin embargo, diferenciamos en cuanto a la producción individual que debe realizar este alumno, ya que el artículo que deberá aportar presentará un nivel de exigencia mayor al del resto de sus compañeros.

²¹⁰ C. A. TOMLINSON, *o. c.*, pp. 175-176.

²¹¹ El ejemplo que se desarrolla en este punto así como en todos los subsiguientes, ha sido elaborado por María Varas Mayoral, maestra de primer ciclo de Educación Primaria del colegio Ártica y coordinadora del Área Competencial Social y Ciudadana del centro, que se encarga del diseño, desarrollo y supervisión del programa «Aprendiendo Juntos», sobre el que se sustenta la implantación de la red de aprendizaje en las distintas etapas educativas.

CUADRO 4

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	DISEÑO DEL PROYECTO	
				PROPUESTA – BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				PROYECTO	
				ELABORACIÓN DE UN PERIÓDICO DEL AULA	ELABORACIÓN DE UN PERIÓDICO DEL AULA
				SITUACIÓN-PROBLEMA	
				Los alumnos quieren dar a conocer los aspectos más importantes de la vida en su escuela y en su clase. Por tanto, necesitan alguna «herramienta» para conseguirlo.	<i>Los alumnos quieren dar a conocer los aspectos más importantes de la vida en su escuela y en su clase. Por tanto, necesitan alguna «herramienta» para conseguirlo.</i>
				PRODUCTO	
				PRODUCTO COLECTIVO: Elaboración de un periódico del aula.	PRODUCTO COLECTIVO: <i>Elaboración de un periódico del aula.</i>
				PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: Elaboración de los distintos artículos, viñetas, anuncios publicitarios... que compondrán el periódico.	PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: <i>Elaboración de un artículo periodístico adaptado a su nivel, no solo por el contenido sino por los aspectos formales del mismo: redacción, presentación, elementos...</i>
				CONTEXTO	
				Aunque el producto se dirige el contexto educativo, el periódico conecta directamente con el resto de los contextos: personal, público y profesional.	<i>Aunque el producto se dirige el contexto educativo, el periódico conecta directamente con el resto de los contextos: personal, público y profesional.</i>

d) Establecimiento de la meta cooperativa

Como vimos en el capítulo dedicado a la red de aprendizaje, la cooperación depende de la existencia de una interdependencia positiva entre los individuos. De hecho, no podemos hablar de aprendizaje cooperativo si no existe esta interdependencia.

La propuesta que estamos desarrollando, se fundamenta en el establecimiento de una estructura de cooperación en el aula, que nos ayude a atender a los alumnos con altas capacidades. Desde esa perspectiva es imprescindible que la unidad didáctica que concreta nuestra intervención esté presidida por una meta cooperativa.

Independientemente de la forma en que planteemos la unidad didáctica, si queremos que sea cooperativa, tenemos que formular una meta común para los equipos; de otra forma, la necesidad de cooperar –y, por tanto, de interactuar– quedará poco definida.

Una meta cooperativa será aquella que exija la participación e implicación de todos los miembros del grupo. Para definir bien la meta de cooperación podemos utilizar diversos caminos, como por ejemplo:

- *Que todos los alumnos aprendan los contenidos propuestos.* Esto no significa que tengan que ser los mismos. En esta línea, puede resultar muy útil el establecimiento de planes de trabajo de equipo, en el que se especifique lo que cada alumno tiene que hacer para alcanzar la meta.
- *Que el grupo cumpla un determinado plan de trabajo grupal,* en el que se consignan las tareas y actividades que deben realizar cada uno de sus miembros.
- *Que todos los alumnos mejoren su rendimiento anterior.* De este modo, aseguramos la igualdad de oportunidades para el éxito, ya que los alumnos no son valorados en función de criterios fijos o estándares, sino en relación a su propio nivel.
- *Que el grupo articule una respuesta a una pregunta, desafío o problema, y que cualquiera de sus integrantes pueda justificar su decisión.* Esta respuesta será fruto del trabajo conjunto de todo el equipo.
- *Que el grupo elabore un producto basado en la aportación de todos sus miembros y que cualquiera de ellos pueda explicar el trabajo (al menos el suyo).*

Así mismo, el esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de los otros debe ser reconocido y festejado, para lo que podemos prever algún tipo de recompensa o celebración.

Diferenciación de la meta cooperativa para alumnos con altas capacidades

Teniendo en cuenta la intención de la meta cooperativa, sería absurdo diferenciar la meta cooperativa en función del alumno con altas capacidades. Ahora bien, esto no significa que este estudiante tenga que hacer las mismas tareas y actividades que los demás: su contribución a la meta común puede y debe diferenciarse en función de sus necesidades y características²¹². De este modo, la parte de trabajo que realiza, su plan de trabajo personalizado o su contribución al producto final, podrán estar diferenciados sin perder la relación de interdependencia positiva que se deriva de una meta común.

e) Selección de contenidos

Los contenidos sobre los que gira nuestra unidad didáctica se relacionarán con:

- El currículo. La programación de aula, a través de las distintas unidades didácticas, debe asegurar que los alumnos trabajen sobre los contenidos que establece la Administración educativa para cada una de las áreas o materias.
- El proyecto. En caso de plantear la unidad didáctica a través del método de proyectos, el propio proyecto puede marcar algunos contenidos específicos.

Por ejemplo, si vamos a desarrollar una unidad didáctica sobre los tipos de plantas, en el que se plantea la realización de un herbario, deberemos trabajar tanto sobre contenidos curriculares de conocimiento del medio, relacionados con la clasificación de las plantas, como sobre contenidos relacionados directamente con la elaboración del herbario. Veremos en breve un ejemplo sobre la construcción de un proyecto de elaboración de un periódico.

²¹² De hecho, atendiendo a la igualdad de oportunidades para el éxito, es necesario que las tareas que realicen todos los alumnos para contribuir al objetivo grupal se adapten a sus posibilidades y necesidades. Podéis profundizar en este punto en el capítulo 7 de esta obra, en el apartado dedicado a la igualdad de oportunidades para el éxito.

A la hora de seleccionar los contenidos, es necesario que tengamos presentes tres premisas básicas:

- Debemos seleccionar contenidos que se adecuen al nivel de los alumnos, tanto por su nivel evolutivo como por sus conocimientos previos.
- Debemos seleccionar contenidos que resulten significativos para los estudiantes. En este sentido, conviene incidir en contenidos que resulten prácticos y funcionales, en la medida en que permiten resolver problemas y situaciones de la vida real y/o realizar posteriormente nuevos aprendizajes. En este sentido, el Grupo de Trabajo de Competencias Básicas de la Consejería de Educación de Cantabria²¹³ considera que los contenidos deben ser:
 - Abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los conocimientos y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales que se presentan en sistemas complejos y cambiantes.
 - Transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos heterogéneos y cambiantes. Es necesario adquirir un conocimiento que tenga valor «de uso», es decir que ese conocimiento sirva a los alumnos para entender la realidad y transformarla.
 - Multifuncionales, en el sentido de que pueden contribuir a desarrollar diferentes competencias básicas y de que, a su vez, una misma competencia básica puede servir para ser aplicada a contenidos de diferentes áreas o materias.
- Debemos intentar conseguir un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto no es solo recomendable como medida de atención a la diversidad (muchos alumnos que demuestran dificultades para trabajar con conceptos, podrían desempeñarse mejor en relación con contenidos procedimentales y actitudinales), sino que constituye una exigencia marcada por la LOE. Recordemos que una 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»²¹⁴.

En definitiva, es importante, a la hora de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, realizar una reflexión sobre si son adecuados para alcanzar un desarrollo integral del alumno, y las capacidades y competencias que deseamos desarrollar, lo cual nos lleva a preguntarnos si estamos abordando todos los tipos de contenidos: teóricos o conceptuales, prácticos o procedimentales y actitudinales:

- Contenidos teóricos o conceptuales, relacionados con el *saber qué*. En términos generales podemos decir que aludimos a capacidades y/o competencias conceptuales. Por ejemplo, conocer, definir, identificar, relacionar, analizar conceptos.

²¹³ GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA. «Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales», en *Cuadernos de educación de Cantabria Vol. 2*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria., 2007, p. 18.

²¹⁴ OECD, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. 2002 www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

- Contenidos prácticos, relacionados con el *saber hacer*. Se alude a una capacidad para realizar algo prácticamente a un saber procedimental. Por ejemplo, demostrar, ejecutar, una aplicación o seguir un procedimiento estructurado para alcanzar un objetivo.
- Contenidos éticos y actitudinales, relacionados con el *saber para qué y saber ser*. Aluden al hecho de valorar las consecuencias de la actuación. Por ejemplo, adoptar posturas y puntos de vistas, valorar, desarrollar actitudes hacia el contenido que se aborda.

Diferenciación de contenidos para alumnos con altas capacidades

Los contenidos constituyen uno de los elementos de la programación en los que resulta más evidente la diferenciación en función de las necesidades de los distintos alumnos. Para Tomlinson²¹⁵ la diferenciación de los contenidos de aprendizaje puede desarrollarse a dos niveles distintos:

- *Adaptar o modificar los contenidos*. Por ejemplo, mientras un grupo de alumnos trabaja sobre las divisiones, otros realizan actividades relacionadas con las tablas de multiplicar.
- *Adaptar o modificar la forma en la que acceden los alumnos a los contenidos*. Por ejemplo, todos los alumnos estudian los reinos de los seres vivos, dos equipos realizan un trabajo de investigación a partir de diversas páginas *webs* seleccionadas por el docente, mientras los demás realizan los ejercicios del libro de texto.

Desde una perspectiva de inclusión, resulta especialmente conveniente que los alumnos trabajen sobre los mismos contenidos, de forma que la diferenciación se produzca tanto en el nivel de profundización como en función del acceso a los mismos. Ahora bien, debemos ser conscientes de la dificultad que esto presenta cuando trabajamos sobre contenidos que suponen una progresión lineal de destrezas. En esos casos, podríamos trabajar estos contenidos diferenciados dentro de una propuesta más general y compleja, como puede ser el proyecto, de cara a dar unidad al trabajo de todo el grupo-clase.

Siguiendo a Tomlinson²¹⁶, a la hora de diferenciar los contenidos, debemos tener presentes la aptitud, los intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos.

- *Diferenciamos los contenidos en función de la aptitud de los alumnos* cuando adecuamos la información y los materiales que la contienen a su nivel de destreza y comprensión. Para diferenciar los contenidos en función de la aptitud de los estudiantes, podemos servirnos de una herramienta muy interesante: el «ecualizador» de Carol Ann Tomlinson (ver cuadro 5). Para Tomlinson²¹⁷ diseñar actividades diferenciadas tiene muchos paralelismos con mover los controles de un ecualizador en un equipo de música, buscando la mejor combinación para una pieza o estilo musical determinado. En el caso del proceso enseñanza-aprendizaje, ajustar estos controles supone «ecualizar» las oportunidades del alumno para encontrar un estímulo adecuado.

La autora propone ocho aspectos²¹⁸ sobre los que podemos incidir a la hora de diferenciar las situaciones de aprendizaje. Cada uno de ellos, supone la adaptación de la pro-

²¹⁵ C. A. TOMLINSON, o. c., p. 141.

²¹⁶ *Ibid.*, pp. 142-143.

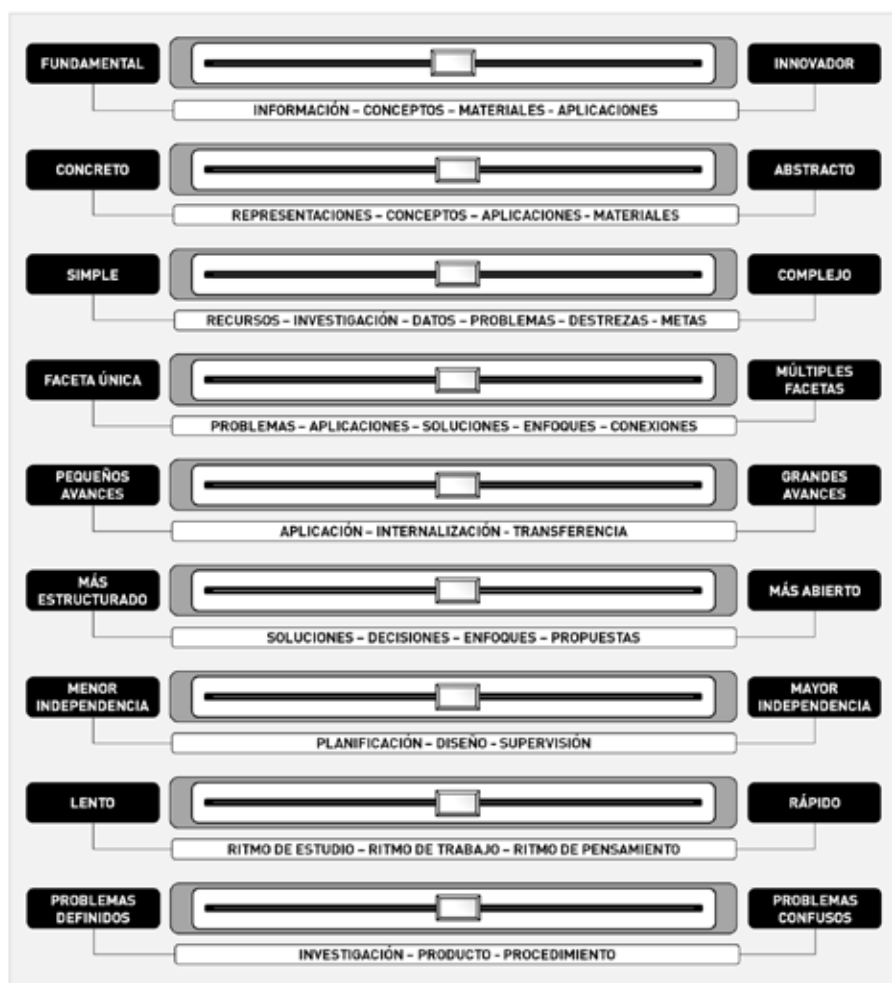
²¹⁷ *Ibid.*, p. 96.

²¹⁸ El desarrollo del ecualizador así como la explicación de sus ocho puntos para la diferenciación se recoge en el capítulo 4 de esta obra.

puesta en un aspecto concreto, dentro de una progresión que va de un nivel más básico a un nivel más avanzado.

- *Diferenciamos los contenidos en función del interés de los alumnos* cuando la información y los materiales contemplan y amplían los intereses de los chicos. Algunas estrategias que podemos utilizar serían:
 - Utilizar estrategias específicas –cuestionarios, listas de observación, entrevistas con alumnos y padres...– para identificar los intereses de los alumnos.
 - Dar espacio a los alumnos para elegir los aspectos de un tema que quieren trabajar.
 - Utilizar el momento de activación de los conocimientos previos como un barómetro sobre las preferencias de los alumnos.
- *Diferenciamos los contenidos en función del perfil de aprendizaje de los alumnos* cuando ofrecemos diversas vías para acceder a la información o los materiales. De este modo, aumentamos las posibilidades de que todos los alumnos encuentren una vía eficaz para interiorizar los contenidos propuestos.

CUADRO 5. El equalizador de Tomlinson



A la hora de diferenciar los contenidos para los alumnos con altas capacidades (y para los que presenten dificultades de aprendizaje) podemos realizar el siguiente procedimiento:

- Establecemos la propuesta-base de contenidos dirigida a todo el grupo clase, siguiendo las premisas que establecíamos anteriormente.
- Diferenciamos los contenidos para los más capaces, siguiendo alguno de estos caminos:
 - Adaptamos el nivel de los contenidos, de cara a que se sitúen en su zona de desarrollo próximo (sirviéndonos del equalizador de Tomlinson).
 - Añadimos contenidos específicos que le ayuden a desarrollar su potencial y/o quitamos objetivos que ya tengan conseguidos.

A modo de ejemplo, recogemos algunos posibles contenidos de tipo conceptual que podrían abordarse en un proyecto destinado a la elaboración de un periódico del aula. Obsérvese en este caso que no solo hemos diferenciado los distintos contenidos, sino que hemos establecido uno más para los alumnos con altas capacidades.

CUADRO 6

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				CONCEPTOS	
				1. El periódico.	1. <i>El periódico.</i>
				1.1. Secciones del periódico: portada, internacional, nacional, local, deportes, anuncios breves y pasatiempos.	1.1. <i>Secciones del periódico: portada, internacional, nacional, local, sociedad, cultura, cartelera, deportes, anuncios breves, economía, bolsa, pasatiempos, radio y televisión.</i>
				1.2. Los géneros periodísticos: la noticia.	1.2. <i>Los géneros periodísticos: la noticia, el reportaje, la crónica, el editorial.</i>
					2. Las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
				2. La noticia.	3. La noticia.
				2.1 Las partes de la noticia: titular, cuerpo de la noticia y foto.	3.1. <i>Las partes de la noticia: titular, epígrafe, entrada, bajada, cuerpo de la noticia, foto y pie de foto.</i>

f) Establecimiento de los objetivos de la unidad didáctica

Toda unidad didáctica, como instrumento para el desarrollo de la intervención educativa, apunta a la consecución de unos objetivos. En el caso de nuestra propuesta, los objetivos de la unidad se relacionarán con tres ámbitos distintos:

- En primer lugar, los objetivos que establece la ley para la etapa de Educación Primaria y las distintas áreas curriculares sobre las que se articula.

- En segundo término, en el caso de trabajar con proyectos, los objetivos relacionados directamente con el propio proyecto y el producto que de él se deriva.
- Finalmente, como nuestra propuesta se sostiene sobre una estructura cooperativa, la unidad deberá incluir objetivos específicamente relacionados con la cooperación.

A la hora de establecer los objetivos debemos tener presentes algunas premisas básicas:

- Deben ser alcanzables, a un nivel u otro, por todos los alumnos. Por ello, conviene optar por objetivos más bien generales (de etapa o área), que puedan ser alcanzados en distintos niveles y grados.
- Si los objetivos deben relacionarse con los contenidos seleccionados, es necesario que, atendiendo a las competencias básicas, se repartan entre aquellos que se relacionan con conceptos, habilidades, conductas, valores, actitudes...
- Deben ser relevantes, ya sea por su relación con el currículo del área o de la etapa, o por la funcionalidad que tienen para los alumnos (las capacidades que describen deben resultar prácticas y útiles en diversos entornos sociales).

Diferenciación de los objetivos para alumnos con altas capacidades

A la hora de diferenciar los objetivos para los alumnos más capaces (y para los que presenten dificultades de aprendizaje) podemos realizar el siguiente procedimiento:

- Establecemos los objetivos-base de la unidad didáctica, los que se supone que todos deben alcanzar. Para hacerlo, seguimos las premisas que mencionábamos anteriormente (alcanzables, generales, equilibrados, relevantes, funcionales...).
- Diferenciamos los objetivos en función de los alumnos con altas capacidades. Para ello, podemos seguir diversas vías:
 - Adaptamos el nivel de profundidad de los objetivos, de cara a que se sitúen en su zona de desarrollo próximo.
 - Añadimos objetivos específicos, que le ayuden a desarrollar su potencial y/o quitamos objetivos que ya tengan conseguidos.
 - Establecemos una temporalización diferente para el desarrollo de algunos objetivos. Por ejemplo, podemos establecer un ritmo de trabajo más rápido para el trabajo sobre algunos objetivos-base (aceleración) y permitirle que use el tiempo «ganado» para trabajar de forma minuciosa sobre otros (profundización).

Continuando con nuestro ejemplo del periódico, recogemos algunos de los posibles objetivos que podría desarrollar el proyecto. En este caso, podemos apreciar que además de mantener algunos objetivos y diferenciar otros, hemos eliminado los dos primeros, por encontrarse ya superados por el alumno con altas capacidades, y hemos priorizado su objetivo número cinco, ya que estos alumnos suelen tener muchos problemas a la hora de trabajar con orden y limpieza.

CUADRO 7

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				1. Leer un texto periodístico con la velocidad y entonación adecuadas.	
				2. Identificar las ideas principales de un texto periodístico.	
				3. Reconocer las secciones más importantes de un periódico	1. Reconocer todas las secciones de un periódico.
				4. Identificar una noticia.	2. Identificar una noticia, distinguiéndola de un editorial, un reportaje y una crónica.
				5. Reconocer las partes más importantes de una noticia periodística.	3. Reconocer todas las partes de una noticia periodística.
				6. Analizar críticamente el contenido de una noticia periodística.	4. Analizar críticamente el contenido de una noticia periodística.
				7. Elaborar un texto cuidando el contenido, la corrección y la presentación del mismo.	5. Elaborar un texto cuidando el contenido la corrección y la presentación del mismo.
				8. Escribir una noticia periodística utilizando los elementos trabajados.	6. Escribir una noticia periodística utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
					7. Escribir un editorial utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
				9. Valorar la importancia del periódico como instrumento de comunicación social.	8. Valorar la importancia del periódico como instrumento de comunicación social.

g) Identificación de las competencias trabajadas en la unidad didáctica.

En el marco actual que establece la LOE, es imprescindible que las unidades didácticas, como elementos que articulan la programación curricular, recojan las ocho competencias básicas y trabajen de forma explícita sobre ellas.

El enfoque de competencias supone cambios muy profundos en el currículo, entre los que queremos destacar especialmente tres:

- La necesidad de interpretar los objetivos en términos de competencia.
- La necesidad de dotar a los contenidos de un carácter funcional, que se proyecte tanto hacia conceptos, destrezas, valores, actitudes y aspectos emocionales.
- La necesidad de establecer criterios de evaluación relacionados directamente con el desarrollo de las distintas competencias.

A la hora de establecer las competencias básicas sobre las que incide nuestra unidad didáctica y de cara a evitar que estas se conviertan en un mero trámite burocrático (identificar

las competencias con las que se relacionan los objetivos y contenidos), resulta interesante concretarlas a través de descriptores.

Los descriptores concretan las competencias a través de las distintas habilidades, destrezas u operaciones mentales que deben realizar los alumnos para demostrar un comportamiento competente. En este sentido, los descriptores no solo contribuyen a mejorar nuestra comprensión de las competencias básicas y detectar su presencia o no en las unidades didácticas, sino que nos ayudan a diseñar proyectos, tareas y actividades que incidan en la competencia de los alumnos. En definitiva se trataría de diseccionar la competencia, tratando de comprender que subcompetencias o tipo de saberes que pretendemos desarrollar con ella.

A modo de referencia, recogemos la concreción de la competencia en comunicación lingüística, desarrollada por un grupo de inspectores de educación²¹⁹ de Canarias. Como se podrá apreciar, la propuesta recoge una definición general de cada competencia, las dimensiones que la componen y los descriptores de cada una de estas dimensiones²²⁰.

CUADRO 8. Descriptores de la competencia en comunicación lingüística

COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA			
Esta competencia se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación – interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
LA COMUNICACIÓN ORAL - ESCRITA	LA REPRESENTACIÓN – INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD	LA CONSTRUCCIÓN Y COMUNICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	ORGANIZACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL PENSAMIENTO, DE LAS EMOCIONES Y LA CONDUCTA
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar. • Dialogar: escuchar y hablar. • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar la comunicación al contexto. • Buscar, recopilar y procesar y comunicar información. • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Conocer otras culturas y comunicarse en otros idiomas • Desenvolverse en contextos diferentes al propio. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos literarios • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto • Realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias • Manejar diversas fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar decisiones • Convivir • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita • Eliminar estereotipos y expresiones sexista. • Formarse un juicio crítico y ético • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar la comunicación para resolver conflictos • Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

²¹⁹ Octavio Álamo García, Rafael Bailón Casanova, Juan Contreras Guerrero, Benjamín Déniz Ruiz, Mercedes Domínguez Hernández, Constanza Falcón Castellano, Jorge Hernández García, Carmen Hernández Martínez, Pedro Hernández Pérez, Miguel Ángel Negrín Medina, Francisco Viera Rodríguez.

²²⁰ Se encuentra el desarrollo del resto de las competencias a través de descriptores en la siguiente dirección web: <http://cprbadajoz.juntaextremadura.net/media/competencias/descriptores.pdf>

Diferenciación de las competencias para alumnos con altas capacidades.

Siguiendo la línea de diferenciación que venimos siguiendo, una buena forma de diferenciar el trabajo sobre las competencias básicas para los alumnos más capaces sería:

- Partir de la selección de las competencias básicas que vamos a trabajar en la unidad didáctica con carácter general (propuesta-base). Para ello identificaremos qué competencias se derivan de los objetivos planteados y las concretaremos a través de los descriptores que se ajustan más a nuestras intenciones.
- Diferenciaremos estas competencias y descriptores para los alumnos con altas capacidades, partiendo igualmente de los objetivos diferenciados.

A modo de ejemplo, recogemos una posible diferenciación de las competencias básicas y sus descriptores dentro del proyecto del periódico del aula que venimos desarrollando.

Como se puede apreciar, en este caso la propuesta diferenciada se centra en:

- el añadido de algunos descriptores dentro de las competencias trabajadas, que se derivan sobre todo del objetivo relacionado con la escritura del editorial, ya que se trata de un género periodístico que se centra en la valoración crítica de las situaciones y la comunicación de las opiniones personales;
- la priorización de los aspectos relacionados con el esfuerzo, la autovaloración y la autorregulación, que resultan de gran interés dadas las características de los alumnos con altas capacidades.

CUADRO 9

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
				1. Expresar e interpretar de forma oral y escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.	1. <i>Expresar e interpretar de forma oral y escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.</i>
				2. Leer y escribir.	2. <i>Leer y escribir.</i>
					3. Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.
				COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	
				3. Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.	4. <i>Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.</i>
					5. Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicar la en distintos contextos (académico, personal y social)

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	
				4. Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse.	6. <i>Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que esta suele expresarse.</i>
				COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
				5. Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.	7. <i>Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.</i>
				COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	
				6. Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.	8. <i>Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.</i>
				AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
				7. Valorar las posibilidades de mejora.	9. <i>Valorar las posibilidades de mejora.</i>

h) Formulación de los criterios de evaluación para la unidad didáctica

Desde el nuevo enfoque de competencias, los criterios de evaluación de la unidad didáctica constituyen un nexo de interrelación entre

- las competencias básicas que esperamos que adquieran los alumnos;
- los objetivos que deben conseguir;
- los contenidos sobre los que deben trabajar para ello.

En línea con la propuesta que presentamos y dada su relación con objetivos y competencias básicas, los criterios de evaluación de nuestra unidad didáctica deben ser:

- alcanzables por todos los alumnos a un nivel u otro;
- equilibrados, repartiéndose entre aquellos que se relacionan con conceptos, destrezas, conductas, valores, actitudes, etc.,
- relevantes, ya sea por su relación con el currículo del área o de la etapa o por la funcionalidad que tienen para los alumnos (las capacidades que describen deben resultar prácticas y útiles en diversos entornos sociales).

A la hora de establecer los criterios de evaluación de nuestra unidad didáctica, tomaremos como referencia tanto los objetivos como los descriptores de las competencias básicas.

Diferenciación de los criterios de evaluación para alumnos con altas capacidades

A la hora de diferenciar los criterios de evaluación para los alumnos más capaces, podemos seguir las mismas pautas de actuación que en el caso de los contenidos, los objetivos y las competencias básicas. Así, empezaremos por establecer los criterios de evaluación generales

(los de la propuesta-base) para toda la clase y, a continuación, realizaríamos los ajustes necesarios para adecuarlos a las necesidades de los alumnos con altas capacidades.

A continuación recogemos un ejemplo de diferenciación de los criterios de evaluación para alumnos con altas capacidades. A la hora de analizarlo, conviene prestar atención a las siguientes cuestiones:

- Los criterios de evaluación se relacionan tanto con los objetivos como con las competencias básicas (desarrolladas a través de sus descriptores) que trabaja la unidad didáctica.
- En la propuesta existen un conjunto de criterios que son iguales para todos los alumnos, aunque tres de ellos han sido priorizados para el alumno con altas capacidades, dadas sus características personales.
- Se han eliminado dos criterios de evaluación, dado que abordan cuestiones ampliamente superadas por el alumno con altas capacidades.
- Se han añadido tres criterios de evaluación que no se encuentran en la propuesta-base, dado que el alumno con altas capacidades trabajará sobre algunos contenidos, objetivos y aspectos relativos a las competencias básicas que han sido establecidos específicamente para él.
- Se han diferenciado varios de los criterios de evaluación para adecuarlos al nivel de desempeño del alumno con altas capacidades.

CUADRO 10

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	FORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				1. Lee un texto periodístico con la velocidad y entonación adecuadas.	
				2. Identifica las ideas principales de un texto periodístico.	
				3. Reconoce las secciones más importantes de un periódico	1. Reconoce todas las secciones de un periódico.
				4. Identifica una noticia.	2. Identifica una noticia, distinguiéndola de un editorial, un reportaje y una crónica.
				5. Reconoce las partes más importantes de una noticia periodística.	3. Reconoce todas las partes de una noticia periodística.
				6. Analiza críticamente el contenido de una noticia periodística.	4. Analiza críticamente el contenido de una noticia periodística.
				7. Elabora un texto cuidando el contenido, la corrección y la presentación del mismo.	5. Elabora un texto cuidando el contenido la corrección y la presentación del mismo.
				8. Escribe una noticia periodística utilizando los elementos trabajados.	6. Escribe una noticia periodística utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	FORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				9. Expresar e interpretar de forma oral y escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.	7. <i>Expresar e interpretar de forma oral y escrita pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.</i>
					8. Escribe un editorial utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
					9. Formula y expresa sus propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.
				10. Valora la importancia del periódico como instrumento de comunicación social.	10. <i>Valora la importancia del periódico como instrumento de comunicación social.</i>
				11. Localiza, obtiene, analiza y representa información.	11. <i>Localiza, obtiene, analiza y representa información.</i>
					12. Comprende e identifica preguntas o problemas, saca conclusiones y las comunica en distintos contextos sociales.
				12. Aplica en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.	13. <i>Aplica en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.</i>
				13. Reflexiona de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.	14. <i>Reflexiona de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.</i>
				14. Administra su propio esfuerzo, se autoevalúa y autorregula.	15. <i>Administra su propio esfuerzo, se autoevalúa y autorregula.</i>
				15. Valora sus posibilidades de mejora.	16. <i>Valora sus posibilidades de mejora.</i>

3. Metodología

a) Principios metodológicos de la unidad didáctica

Teniendo en cuenta estas características, el modelo de unidad que proponemos se articula sobre tres principios fundamentales que han de regir las decisiones y prácticas metodológicas: la diferenciación, la autonomía y la cooperación.

- *Diferenciación*²²¹. Debe ser una propuesta que contribuya a diversificar las situaciones de aprendizaje, de cara a que se adapten a las necesidades de los distintos alumnos.

²²¹ El capítulo 4 de esta obra se dedica íntegramente a desarrollar y profundizar en la diferenciación curricular como herramienta de inclusión.

Esto exige que la unidad didáctica se base en una propuesta compleja y abierta, que permita su realización de formas distintas. Cuanto más simple y acotada es la situación de aprendizaje que se propone a los alumnos, menos capacidad tenemos los docentes para atender a la diversidad. Por este motivo, el nuestro es un planteamiento de máximos, que en su nivel más alto se basa en el diseño de proyectos que dotan de sentido a las tareas y actividades.

- *Autonomía.* Debe ser una propuesta que contribuya a desarrollar la capacidad del alumno para aprender de forma autónoma. De este modo, no solo estamos trabajando sobre uno de los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria, sino que potenciamos nuestras posibilidades para atender a la diversidad: cuanto más autónomos sean los alumnos a la hora de aprender, más caminos distintos podremos establecer para llegar al aprendizaje.
- *Cooperación.* Debe ser una propuesta que promueva las dinámicas de cooperación, de cara a aprovechar las enormes ventajas que ofrece la interacción cooperativa para el aprendizaje y el desarrollo. En este sentido, la unidad didáctica debe sostenerse sobre una estructura de cooperación que organice e induzca la influencia mutua entre los estudiantes para maximizar las posibilidades de aprendizaje de todos.

b) Diseño de la estructura cooperativa.

La construcción de la red de aprendizaje supone que trabajemos de forma sistemática y secuencial sobre la implantación y desarrollo de una estructura cooperativa en el aula.

Conseguir que los alumnos manejen dinámicas de cooperación de forma eficaz, requiere tiempo. Para trabajar adecuadamente en equipo, el estudiante debe interiorizar una serie de destrezas relacionadas con el manejo de la interacción cooperativa, la comunicación y el procesamiento interindividual de la información. Al principio, cuando no cuentan con estas destrezas, pueden presentarse problemas que condicionan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (nivel de ruido, pérdida de tiempo, falta de organización...). Muchos de estos desajustes pueden solucionarse siguiendo una secuencia racional en la introducción del aprendizaje cooperativo, que nos permita una incorporación gradual de sus elementos, estrategias y técnicas.

La única forma coherente de realizar este trabajo es simultanearlo con el que se desarrolla con respecto a los objetivos y contenidos curriculares. Por este motivo, consideramos que las unidades didácticas –en la medida en que constituyen la herramienta básica para la programación de la actividad escolar– deben recoger objetivos, contenidos y criterios de evaluación específicos en relación con la interacción cooperativa.

En el capítulo 7, dedicado a la red de aprendizaje, hemos presentado una posible secuencia articulada sobre tres fases distintas relacionadas con el tamaño del agrupamiento, el tiempo de trabajo en equipo y las estrategias y técnicas utilizadas. Esta secuencia puede servirnos como referencia para diseñar la estructura cooperativa sobre la que desarrollaremos nuestra unidad didáctica.

Tomando como referencia esta secuencia, el diseño de la estructura cooperativa se articulará sobre las siguientes acciones: contextualización en función del diagnóstico, establecimiento de los agrupamientos, diseño del ambiente de aprendizaje, elección de los roles cooperativos, selección y enseñanza de destrezas cooperativas, establecimiento de normas y elección de las técnicas cooperativas.

Contextualización de la metodología en función del diagnóstico

La diferenciación de la experiencia educativa dentro de un contexto cooperativo exige que los alumnos demuestren un cierto nivel de autonomía, que le permita asumir el control y la gestión de parcelas más o menos amplias de su proceso de aprendizaje, y un cierto nivel de destrezas para la interacción cooperativa, para aprender a través de dinámicas de trabajo cooperativo.

El nivel que ostenten los alumnos en estos dos puntos resultarán básicos a la hora de diseñar las situaciones de aprendizaje, ya que partiendo de este diagnóstico seremos capaces de:

- Situar la unidad didáctica dentro de la secuencia de implantación de la red de aprendizaje a la que nos referíamos en el capítulo 7. Esto garantizará que los agrupamientos, estrategias y técnicas utilizadas sean las adecuadas y convertirá el aprendizaje cooperativo en un instrumento que potencie el aprendizaje.
- Establecer el nivel de diferenciación de la propuesta, articulando distintos caminos de aprendizaje, en función del grado de autonomía que presenten los alumnos.

Establecimiento de los agrupamientos

A la hora de establecer los agrupamientos que configurarán el marco de la interacción cooperativa, debemos prestar atención a dos aspectos básicos:

- La formación de los equipos-base heterogéneos²²², en los que se desarrollarán la mayoría de las actividades propuestas.
- La formación de posibles grupos esporádicos de carácter homogéneo, para la realización de actividades concretas.

En ambos casos, será necesario que reflexionemos detenidamente sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tamaño tendrán los grupos? El tamaño de los agrupamientos estará en función de la experiencia de los alumnos en el trabajo cooperativo. Cuanta menos experiencia tengan, más reducidos deberán ser.
- ¿Qué criterios priorizaremos para establecer heterogeneidad/homogeneidad de los grupos? Estos criterios deberán estar en función de las necesidades del grupo clase y la unidad didáctica que vamos a trabajar.
- ¿Cómo distribuiremos a los alumnos en los distintos grupos? En este punto resultan importantes las estrategias e instrumentos que utilizaremos para distribuir a los alumnos en los distintos grupos.

Todas estas cuestiones –y algunas más– se abordan en el capítulo 7, en el apartado correspondiente a los agrupamientos.

Diseño del ambiente de aprendizaje

El entorno del aula condiciona el tipo de dinámica de aprendizaje que en ella se desarrolla, por tanto, el diseño de dicho entorno debe estar en consecuencia con los principios que rigen nuestra intervención educativa. La nuestra es una propuesta que se enmarca bajo el prisma de

²²² Los equipos-base deben tener cierta estabilidad, por lo que resulta conveniente mantenerlos a lo largo de algunas unidades didácticas.

la inclusión como herramienta de atención a la diversidad y, en consecuencia, tres de los principios básicos que manejamos son la diferenciación, la autonomía y la cooperación. Esto tiene que tener consecuencias en el entorno del aula, de forma que la disposición del espacio y la utilización del tiempo se adapten al tipo de dinámicas que se derivan de estos principios.

Las tres preguntas clave que debemos hacernos son:

- ¿Cómo debe ser el entorno del aula de cara a que permita establecer caminos distintos para llegar al aprendizaje?
- ¿Cómo debe ser el entorno del aula de cara a que promueva la interacción eficaz entre los alumnos?
- ¿Cómo debe ser el entorno del aula de cara a que facilite el trabajo autónomo de los alumnos?

Algunas de las respuestas que podemos encontrar para estas cuestiones serían:

- Diseñar diversas disposiciones del aula en función de las distintas necesidades (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en gran grupo) y trabajar con los alumnos las transiciones entre ellas²²³.
- Establecer rutinas de trabajo claras y conocidas por todos, de cara a que el alumno tenga una idea clara de lo que debe hacer en cada momento.
- Contar con una ambientación rica que permita exponer a los alumnos a experiencias visuales variadas y estimulantes.
- Establecer zonas o rincones de trabajo diferenciados para el desarrollo de actividades concretas. Por ejemplo, la biblioteca, el rincón matemático, la zona TIC, etc.
- Estructurar el tiempo de forma que permita el trabajo en proyectos a largo plazo sin ser interrumpidos. Este es un punto especialmente difícil, dado que introducir cambios en los horarios escolares no suele ser potestad de los docentes. Sin embargo, debemos tomar conciencia de que los cambios de actividad y área de conocimiento cada cincuenta minutos dificultan nuestras posibilidades de ofrecer vías distintas de aprendizaje.

Johnson, Johnson y Holubec²²⁴ establecen algunos consejos prácticos para establecer espacios diferenciados de trabajo en el aula:

- Utilizar rótulos y signos para designar determinadas áreas.
- Utilizar colores para definir tanto espacios grupales e individuales como áreas de almacenamiento de materiales y equipos.
- Trazar líneas en el suelo o en las paredes para delimitar distintas áreas de trabajo.
- Utilizar la iluminación para delimitar determinadas áreas de trabajo y centrar la atención de los alumnos.
- Utilizar los muebles para delimitar las áreas de trabajo y de almacenamiento de materiales.
- Exhibir el trabajo grupal para delimitar los lugares de trabajo.

²²³ Encontraréis toda una serie de consejos y pautas para la disposición del aula en el apartado dedicado a los agrupamientos dentro del capítulo 7.

²²⁴ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON / E. HOLUBEC, *o. c.*, pp. 49-50.

Establecimiento de roles cooperativos

Los roles de aprendizaje cooperativo constituyen un elemento importante de las dinámicas de cooperación en la medida en que contribuyen a la eficacia del trabajo de los alumnos y establecen una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya que las funciones que se derivan de los roles son complementarias, de forma que el trabajo depende de que todos los estudiantes desarrollen la suya.

Tanto la utilización o no de los roles como la complejidad de los mismos dependen del momento en que nos encontremos dentro de la secuencia de implantación de la red de aprendizaje. Algunas pautas básicas serían:

- Empezar a trabajar con roles cuando la estructura se base en grupos de tres o más alumnos (las parejas son capaces de organizarse perfectamente sin roles).
- Establecer siempre tantos roles como miembros tengan los equipos.
- Los roles se establecerán para los equipos-base. Si realizamos agrupamientos esporádicos de tres o más alumnos y consideramos necesaria la estructuración de roles, los grupos repartirían las mismas funciones que se manejan en los equipos-base entre sus miembros.
- Incorporar los roles de forma progresiva, partiendo de una o dos funciones simples para cada uno y luego, poco a poco, ir aumentando el número y la complejidad de las mismas.

Podéis profundizar en el establecimiento de roles cooperativos en el apartado dedicado a la interdependencia de funciones del capítulo 7 de este libro.

Selección y enseñanza de destrezas cooperativas

La eficacia del trabajo en equipo depende en gran medida del desarrollo por parte de los alumnos de una serie de destrezas específicas relacionadas con la interacción cooperativa. Y la única forma de conseguirlo es a través de la experiencia y la práctica.

Ahora bien, para que este trabajo dé sus frutos, es necesario planificar la incorporación de las destrezas cooperativas, secuenciándolas en función de las necesidades que presentan los alumnos en cada momento. Esto exige un trabajo específico a tres niveles, íntimamente relacionados:

- *Determinar las destrezas que trabajaremos en cada momento.* Este trabajo se fundamentará tanto en un diagnóstico sobre el nivel que demuestran los alumnos con respecto a la interacción cooperativa, como sobre una secuenciación coherente de estas habilidades en función de su grado de complejidad.
- *Establecer las estrategias e instrumentos que utilizaremos para enseñarlas.* Las destrezas cooperativas deben enseñarse de forma explícita, estableciendo los medios necesarios para que los alumnos puedan tomar contacto con ellas, comprender sus implicaciones y operativizarlas.
- Finalmente, debemos recoger en la unidad didáctica, situaciones de trabajo cooperativo que permitan a los alumnos poner en práctica las destrezas que hemos seleccionado.

Para obtener más información sobre la selección y enseñanza de destrezas cooperativas, podéis acudir al apartado «Utilización de destrezas cooperativas» del capítulo 7 de esta obra.

Establecimiento de normas

La implantación de una estructura cooperativa en el aula supone cambios profundos en la dinámica y clima de la clase. En este sentido, resulta evidente que la cooperación lleva implícita unas reglas del juego distintas.

Un conjunto de normas que responde a las necesidades que se derivan del trabajo cooperativo, es aquel que contribuye a establecer un marco de relación entre los alumnos basado en la interacción promotora. En otras palabras, las normas deben asegurar que la interacción contribuya a potenciar las posibilidades de aprender de todos los alumnos, favoreciendo la ayuda recíproca, el apoyo mutuo y el estímulo de los esfuerzos por aprender de todos los miembros del grupo.

Además, es importante que estas normas

- se adecúen al nivel de los alumnos (deben estar en condiciones de comprenderlas y acatarlas);
- se trabajen de forma explícita con los estudiantes;
- se cumplan de forma consecuyente y contingente.

A modo de ejemplo, recogemos el decálogo de normas que propone Pujolàs²²⁵, que puede sernos de gran ayuda para establecer las reglas del trabajo cooperativo en el aula:

- Compartirlo todo.
- Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.
- Pedir la palabra antes de hablar.
- Aceptar las decisiones de la mayoría.
- Ayudar a los compañeros.
- Pedir ayuda cuando se necesite.
- No rechazar la ayuda de un compañero.
- Hacer el trabajo que me toca.
- Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
- Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los otros.

Una vez que hemos diseñado la estructura cooperativa sobre la que desarrollaremos la intervención educativa, es necesario que nos ocupemos del diseño de la unidad didáctica.

c) Diseñar y secuenciar tareas y actividades

Diseño de tareas y actividades

Las tareas y actividades pueden considerarse como el aspecto central de la dinámica de trabajo en el aula y, en este sentido, constituyen el elemento clave en el diseño de una unidad didáctica, en la medida en que definen situaciones de aprendizaje en las que se concretan el resto de los elementos establecidos.

A través de las tareas y actividades, el alumno:

²²⁵ P. PUJOLÀS, *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2004.

- desarrolla el proyecto;
- trata de articular una respuesta a la situación-problema;
- elabora el producto;
- desarrolla las competencias;
- adquiere los objetivos;
- aprende los contenidos;
- demuestra su grado de aprendizaje (evaluación).

Igualmente, es a través de las tareas y actividades como se canalizan

- los materiales y recursos;
- los instrumentos de evaluación;
- las técnicas, estrategias y métodos didácticos.

Llegados a este punto, es necesario precisar que en nuestra propuesta «tarea» y «actividad» no constituyen términos sinónimos. Siguiendo a José Moya, entendemos por tarea

«la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante»²²⁶.

Por su parte, la actividad constituye

«la acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente»²²⁷.

Desde esta perspectiva, nuestro modelo de unidad didáctica establece la siguiente relación entre proyecto, tarea y actividad:

- El proyecto plantea una situación-problema o desafío, al que los alumnos deben dar respuesta a través de la elaboración de un producto relevante en uno o varios contextos sociales.
- La construcción de la respuesta a través del producto se articula a través de una secuencia ordenada de tareas, que los alumnos deberán desarrollar a lo largo de la unidad didáctica.
- Cada una de estas tareas se concreta a través de una serie de actividades, que no solo sirven para organizar el trabajo, sino que permiten al alumno adquirir los contenidos necesarios para desarrollarlo.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la relación entre proyecto, tarea y actividad, tal y como la planteamos en nuestro modelo de unidad didáctica.

²²⁶ J. MOYA, *Competencias básicas y currículo integrado: la estructura de tareas*. [Material gráfico proyectable].2009, diapositiva 13, [www.cprceuta.es/Competencias_basicas/archivos/ la_estructura_de_tareas.ppt](http://www.cprceuta.es/Competencias_basicas/archivos/la_estructura_de_tareas.ppt)

²²⁷ *Ibid.*, diapositiva 15.

CUADRO 11. Relación entre el proyecto, las tareas y las actividades²²⁸

PROYECTO						
Elaborar un periódico del aula para dar a conocer los aspectos más relevantes de la vida en el centro y en el aula.						
Decidir las secciones que tendrá el periódico del aula.			Escribir una noticia para el periódico del aula			
Actividad 1.1.	Actividad 1.2.	Actividad 1.3.	Actividad 2.1.	Actividad 2.2.	Actividad 2.3.	Actividad 2.4.
Investigar sobre las secciones del periódico. (PAREJAS)	Elaborar una propuesta de secciones para el periódico del aula. (EQUIPO-BASE)	Decidir las secciones del periódico. (GRAN GRUPO)	Elaborar un esquema de las partes de una noticia a partir del libro de texto. (INDIVIDUAL)	Leer distintas noticias y señalar sus partes. (PAREJAS)	Decidir la sección de la que se ocupará cada equipo-base. (GRAN GRUPO)	Escribir las noticias que le han correspondido a cada equipo-base. (PAREJAS)

Las tareas y las actividades constituyen un espacio fundamental para la diferenciación, ya que el alumno será capaz de desarrollar el proyecto, resolver la situación-problema, elaborar el producto, desarrollar las competencias, alcanzar los objetivos y aprender los contenidos solo si está en condiciones de realizar las tareas y actividades que se le proponen. Esto deriva en la necesidad de ajustar ambos elementos a las necesidades y características de los distintos alumnos.

Como hemos visto, las tareas y las actividades que las desarrollan deben plantearse siempre en secuencias lógicas y coherentes, que apunten hacia la consecución de los objetivos previstos para la unidad didáctica. Esto nos obliga a diseñarlas dentro de una línea de progresión clara, en la que se define no solo qué es lo que tendrá que hacer el alumno en cada momento, sino qué tendría que haber hecho antes y qué estará en condiciones de hacer después.

A la hora de diseñar las tareas y actividades, así como la secuencia que les otorga sentido, debemos tener en cuenta algunas premisas básicas:

- Deben ser claras, adaptándose al nivel de comprensión de los alumnos. Los estudiantes, antes de abordar su realización, deben tener muy claro qué es lo que tienen que hacer, cómo deben hacerlo y cuánto tiempo tienen para ello. Para conseguir este objetivo, es necesario explicar las tareas y actividades detenidamente, utilizando un lenguaje sencillo y preciso, utilizando instrucciones detalladas basadas en consignas muy concretas.
- Deben estar diferenciadas en función de las necesidades de los distintos alumnos. En este sentido, deben poder realizarse a distintos niveles o grados de dificultad, con distintos ritmos y utilizando diferentes estrategias de resolución.
- Deben relacionarse directamente con el desarrollo del proyecto y con los objetivos y competencias hacia los que apunta la unidad didáctica.

²²⁸ Adaptado de J. MOYA, o. c.

- Deben trabajar sobre diversos tipos de contenidos (conceptos, destrezas, valores, actitudes...).
- Deben ser variadas, intercalando trabajos distintos, de cara a contribuir al desarrollo de procesos diferentes (reproducción, comprensión, síntesis, aplicación, análisis, evaluación...) y tener en cuenta el interés y las motivaciones de los alumnos.
- Deben basarse en códigos de expresión variados: lenguaje oral, escrito, plástico, corporal...
- Deben ser relevantes y funcionales, conectando claramente con el tipo de tareas y actividades que se desarrollan en diversas prácticas sociales.
- Deben basarse en estrategias metodológicas distintas, aunque concediendo un protagonismo especial a la investigación.
- Deben promover la autonomía y el trabajo cooperativo de los alumnos.
- Deben contribuir a que el alumno aumente el conocimiento que tiene sobre su propio aprendizaje y, por ello, incluir estrategias relacionadas con la autorregulación y la metacognición.
- Deben basarse en materiales curriculares diversos, adecuados a las necesidades de los distintos alumnos.
- Deben contribuir a diversificar las situaciones e instrumentos de evaluación, potenciando su carácter formativo.

Atendiendo a nuestro planteamiento, una parte significativa de estas tareas y actividades debe desarrollarse en un marco de interacción entre iguales. En esos casos, será necesario estructurar la propuesta de forma cooperativa. Para ello, tendremos que:

- Trabajar sobre los distintos elementos del aprendizaje cooperativo²²⁹.
- Incorporar estrategias y técnicas cooperativas²³⁰.
- Tener en cuenta el nivel de cooperación en el que se encuentra el grupo clase, situándonos dentro de la secuencia de implantación de la red de aprendizaje²³¹.

Diferenciación de las tareas y actividades para los alumnos con altas capacidades

Para Tomlinson²³² las buenas actividades diferenciadas son primero buenas actividades. Desde esta perspectiva,

- «una buena actividad es la que los alumnos realizan
 - usando una o más destrezas esenciales e información esencial;
 - a efectos de comprender un concepto/principio esencial o responder una pregunta esencial.

²²⁹ Estos elementos se desarrollan a fondo en el capítulo 7 de esta obra, dedicado a la red de aprendizaje.

²³⁰ Encontraréis información sobre las estrategias y técnicas cooperativas en: (a) el apartado dedicado a la diferenciación de las actividades, (b) el capítulo 7, dedicado a la red de aprendizaje y (c) en el *Anexo 1* dedicado a las estrategias y técnicas para la diferenciación.

²³¹ El desarrollo de esta secuencia de implantación se encuentra en el capítulo 7 de esta obra, en el que se desarrolla la red de aprendizaje.

²³² C. A. TOMLINSON, o. c., p. 154.

Una buena actividad diferenciada es la que los alumnos realizan

- de diversas maneras en variados niveles de complejidad y en lapsos de tiempo variables;
- con variados grados de apoyo del docente o los pares (andamiaje);
- usando una o más destrezas esenciales e información esencial;
- a efectos de comprender un concepto/principio esencial o responder una pregunta esencial».

Siguiendo a Tomlinson, podemos diferenciar las actividades en función de tres criterios: la aptitud, el interés y el perfil de aprendizaje de los alumnos.

- *Diferenciación en función de la aptitud.* Diferenciamos las actividades en función de la aptitud del estudiante cuando adecuamos el grado de complejidad en función de su nivel de comprensión y destreza.

Para diferenciar las actividades en función de la aptitud de los alumnos, podemos servirnos del «equalizador» de Tomlinson, al que ya nos referimos cuando hablamos de la diferenciación de contenidos.

- *Diferenciación en función del interés.* Diferenciamos las actividades en función del interés del alumno cuando le damos la oportunidad de elegir el tema o temas sobre los que quiere trabajar. Diseñar actividades distintas atendiendo a los intereses de los alumnos constituye una herramienta muy poderosa de atención a la diversidad, en la medida en que aumenta la motivación hacia el trabajo escolar. A la hora de diferenciar las actividades en función del interés, debemos tener presentes algunas pautas²³³:

- Ayudar a los alumnos a descubrir y ampliar sus intereses.
- Orientar el interés hacia contenidos clave del currículo.
- Promover agrupamientos esporádicos en función del interés.
- Ofrecer a los alumnos una guía de actuación, de cara a fomentar la autonomía y garantizar la calidad del trabajo.
- Buscar formas eficientes de presentar el resultado de los trabajos basados en el interés. No siempre resultará interesante que cada alumno exponga sus conclusiones al resto de la clase. En este sentido, la comunicación por sectores, en los que cada alumno presenta sus conclusiones a otros tres, puede resultar muy eficaz.

- *Diferenciación en función del perfil de aprendizaje.* El perfil de aprendizaje se relaciona con la manera o maneras con las que el alumno aprende mejor. Diferenciamos las actividades en función del perfil de aprendizaje del estudiante cuando puede desarrollarlas sirviéndose de su modo de aprendizaje preferido.

Cuanto más tengamos en cuenta el perfil de aprendizaje de los estudiantes a la hora de diseñar las actividades, mejores serán los resultados. Los beneficios de diferenciar en función del perfil de aprendizaje resultan evidentes:

- Promover un ambiente inclusivo en el aula, a través del reconocimiento y valoración de la diversidad.
- Ofrecer a cada estudiante el camino que le permita aprender más y mejor.

²³³ *Ibid.*, pp.115-117.

- Facilitar que los alumnos tomen conciencia de las formas de aprender con las que funcionan mejor.
- A la hora de diferenciar el perfil de aprendizaje de nuestros alumnos, podemos tomar como referencia la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Para el autor, todos tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes, que tienen una localización específica en el cerebro, poseen un sistema simbólico o representativo propio, tienen una evolución característica propia y pueden ser observables en genios, prodigios y otros individuos excepcionales. Estas ocho inteligencias son: verbal-lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Gardner sostiene que todos somos inteligentes de diferentes maneras, ya que cada uno de nosotros es una combinación de diferentes inteligencias y es esa combinación la que nos hace únicos.
- Para diferenciar las tareas y actividades en función de las inteligencias múltiples, podemos seguir la propuesta de siete pasos que realiza Armstrong²³⁴:

Paso 1. Identificamos el objetivo que pretendemos conseguir a través de las actividades. Por ejemplo, entender la función de cuatro signos de puntuación (punto, la coma, los signos de interrogación y los signos de exclamación) y las diferencias entre ellos.

Paso 2. Formulamos preguntas clave de inteligencias múltiples tomando como referencia el siguiente cuadro:

CUADRO 12. Preguntas clave de inteligencias múltiples²³⁵

Inteligencias múltiples	Preguntas clave
Verbal-lingüística	¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita?
Lógico-matemática	¿Cómo puedo introducir números, cálculos, lógica, clasificaciones o pensamiento crítico?
Viso-espacial	¿Cómo puedo introducir ayudas visuales, visualización, color, arte o metáforas?
Cinético-corporal	¿Cómo puedo implicar todo el cuerpo o utilizar experiencias táctiles?
Musical	¿Cómo puedo introducir música o sonidos ambientales, o establecer puntos clave en un marco rítmico o melódico?
Interpersonal	¿Cómo puedo animar a los alumnos a compartir, aprender cooperando o practicar simulación en grupos numerosos?
Intrapersonal	¿Cómo puedo evocar sentimientos o recuerdos personales, o dar opciones a los alumnos?
Naturalista	¿Cómo puedo incorporar seres vivos, fenómenos naturales o conciencia ecológica?

Paso 3. Consideramos las posibilidades. Repasamos las preguntas anteriores y las contrastamos con la siguiente tabla, en la que se recogen estrategias de enseñanza, materiales, recursos, instrucciones... ordenadas en función de las distintas inteligencias múltiples.

²³⁴ T. ARMSTRONG, *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós Educador, 2006.

²³⁵ Adaptada a partir de T. ARMSTRONG, o. c., p. 90.

CUADRO 13. Resumen de las ocho maneras de enseñar²³⁶

Inteligencias múltiples	Estrategias de enseñanza	Materiales y recursos	Instrucciones
Verbal-lingüística	Conferencias, debates, juegos de palabras, narraciones, lectura individual y en grupo, diario personal, tormenta de ideas, actividades de escritura, utilizar un procesador de texto, publicar...	Libros, grabadoras, ordenadores, prensa, audiolibros, fichas de trabajo, manuales, ...	Lee... Escribe sobre... Habla sobre... Escucha...
Lógico-matemática	Rompecabezas, resolución de problemas, demostraciones y experimentos científicos, clasificaciones y categorizaciones, lenguajes de programación, cálculo mental, juegos numéricos y de lógica, actividades pensamiento crítico, presentación lógico secuencial del tema, preguntas socráticas...	Calculadoras, manualidades matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos...	Calcula... Piensa con sentido crítico... Ubica en marco lógico... Experimenta...
Viso-espacial	Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos creativos, mapas mentales, metáforas gráficas, visualización, puzzles visuales y laberintos, juegos de construcción en 3D, crítica de obras de arte, narraciones imaginativas, ejercicios de pensamiento visual, bocetos de ideas, búsqueda de patrones visuales,	Gráficos, tablas, mapas, fotos, vídeos, piezas de «lego», materiales artísticos, ilusiones ópticas, cámaras, pinacoteca, símbolos gráficos, <i>software</i> de diseño gráfico...	Mira... Dibuja... Visualiza... Colorea... Traza un mapa mental...
Cinético-corporal	Movimiento creativo, pensamiento manual, salidas al campo, aprendizaje directo, mimo, juegos cooperativos, drama, baile, deportes que enseñan, actividades táctiles y manuales, artesanía, mapas corporales, actividades de cocina, respuestas corporales, utilización de imágenes cinéticas, ejercicios de relajación y de conciencia física, ...	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil...	Construye... Representa... Toca... Siente... Baila... Dramatiza...
Musical	Aprendizaje de ritmos, <i>raps</i> , utilizar canciones que enseñan, conceptos musicales, poner música, pequeñas orquestas, coros, crítica musical, sugestopedia...	Grabadora de audio, colección de CDs, instrumentos musicales, <i>software</i> musical...	Canta... Sigue el ritmo... Escucha... Compón...
Interpersonal	Aprendizaje en grupo, enseñar a compañeros, mediación en conflictos, negociación, tormenta de ideas, simulaciones, fiestas, esculturas humanas, implicación en la comunidad, simulación de reuniones sociales, clubes temáticos...	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol, <i>software</i> interactivo...	Coopera... Tutoriza... Debate... Interactúa...

²³⁶ *Ibid.*, pp. 82-83.

Inteligencias múltiples	Estrategias de enseñanza	Materiales y recursos	Instrucciones
Intrapersonal	Enseñanza individualizada, estudio independiente, períodos de un minuto de reflexión, centros de interés, planes individuales de trabajo, opciones de estudio, desarrollo de la autoestima...	Material con autocorrección, diarios personales, materiales para proyectos...	Conecta con tu vida personal... Toma decisiones... Reflexiona...
Naturalista	Estudio de la naturaleza, ecoestudio, ventanas al aprendizaje, conciencia ecológica, cuidado de animales y plantas...	Plantas, animales, acuarios, terrarios, documentales de naturaleza, herramientas de naturalista (telescopio, microscopio, binoculares), herramientas de jardinería...	Relaciónate con seres vivos y fenómenos naturales...

Paso 4. Tormenta de ideas. Utilizando la hoja de planificación de inteligencias múltiples, anotamos todas las actividades que se nos ocurren para cada inteligencia. El objetivo es generar múltiples posibilidades; por tanto, todavía no seremos críticos con las ideas, solo las iremos anotando hasta conseguir un amplio abanico de ellas (unas veinte o treinta, o al menos un par por cada inteligencia). Compartir este paso con otros compañeros mejoraría el proceso.

CUADRO 14. Preguntas para planificar en función de las inteligencias múltiples²³⁷

Inteligencias múltiples	Preguntas clave	Ideas
Verbal-lingüística	¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Lógico-matemática	¿Cómo puedo introducir números, cálculos, lógica, clasificaciones o pensamiento crítico?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Viso-espacial	¿Cómo puedo introducir ayudas visuales, visualización, color, arte o metáforas?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Cinético-corporal	¿Cómo puedo implicar todo el cuerpo o utilizar experiencias táctiles?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Musical	¿Cómo puedo introducir música o sonidos ambientales, o establecer puntos clave en un marco rítmico o melódico?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Interpersonal	¿Cómo puedo animar a los alumnos a compartir, aprender cooperando o practicar simulación en grupos numerosos?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.

²³⁷ Adaptado de T. ARMSTRONG, *o. c.*, p. 90.

Inteligencias múltiples	Preguntas clave	Ideas
Intrapersonal	¿Cómo puedo evocar sentimientos o recuerdos personales, o dar opciones a los alumnos?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.
Naturalista	¿Cómo puedo incorporar seres vivos, fenómenos naturales o conciencia ecológica?	Idea 1. Idea 2. Idea 3.

Por ejemplo,

CUADRO 15. Hoja de planificación de las inteligencias múltiples²³⁸

Inteligencias múltiples	Preguntas clave	Ideas
Verbal-lingüística	¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita?	Explicación oral. Textos sin puntuación. Escribir frases.
Lógico-matemática	¿Cómo puedo introducir números, cálculos, lógica, clasificaciones o pensamiento crítico?	Debate sobre la lógica de los signos de puntuación. Tareas de clasificación. Sustituir números por signos de puntuación.
Viso-espacial	¿Cómo puedo introducir ayudas visuales, visualización, color, arte o metáforas?	Código de color para cada signo de puntuación. Convertir signos en imágenes. Mapa conceptual de los signos de puntuación.
Cinético-corporal	¿Cómo puedo implicar todo el cuerpo o utilizar experiencias táctiles?	Signos de puntuación musicales Mnemotecnia musical para los signos de puntuación. Rap de los signos de puntuación
Musical	¿Cómo puedo introducir música o sonidos ambientales, o establecer puntos clave en un marco rítmico o melódico?	Juego en clase con los signos de puntuación. Representar con el cuerpo los signos de puntuación. Trazar signos de puntuación en la espalda del compañero.
Interpersonal	¿Cómo puedo animar a los alumnos a compartir, aprender cooperando o practicar simulación en grupos numerosos?	Juego social. Asignar signos de puntuación a modo de roles. Colocar los signos de puntuación en una frase en parejas.
Intrapersonal	¿Cómo puedo evocar sentimientos o recuerdos personales, o dar opciones a los alumnos?	«¿Cuál fue el primer signo de puntuación que conociste?». «Si fueses un signo de puntuación...». «¿Cuál es tu signo de puntuación favorito?».
Naturalista	¿Cómo puedo incorporar seres vivos, fenómenos naturales o conciencia ecológica?	Sonidos de animales para los signos de puntuación. Símbolos de plantas para los signos de puntuación.

²³⁸ Adaptado de *Ibid.*, p. 92.

Paso 5. Seleccionamos las ideas más adecuadas. En su hoja de planificación cumplimentada, señale las ideas que parezcan más adecuadas para su grupo clase.

Paso 6. Diseñamos las actividades a partir de las ideas seleccionadas. Terminamos de perfilar las ideas para convertirlas en actividades.

Por ejemplo...

CUADRO 16. Actividades diferenciadas en función de las inteligencias múltiples²³⁹

Inteligencias Múltiples	Actividades
Verbal-lingüística	Los estudiantes escuchan una explicación oral sobre la función de los signos de puntuación, leen oraciones con ejemplos de cada signo y completan una ficha de trabajo en la que deben colocar los signos de puntuación.
Viso-espacial	El profesor dibuja en la pizarra imágenes que se corresponden en significado y forma con cada signo: interrogación (un gancho, porque las preguntas nos «enganchan», exigiéndonos una respuesta); exclamación (un palo con el que golpeas el suelo cuando quieres exclamar algo); punto (un punto, simple y llanamente); coma (un pedal de freno, ya que tienes que parar un momento en medio de una frase)... Luego los alumnos crean sus propias imágenes y las colocan en frases, a modo de dibujos, utilizando diferentes colores para cada signo.
Cinético-corporal	El profesor pide a los alumnos que adopten con el cuerpo la forma de los distintos signos de puntuación, a medida que aparecen en las frases que van leyendo.
Musical	Los estudiantes adjudican diferentes sonidos a los signos de puntuación y después los emiten al unísono, mientras un compañero lee las frases en las que aparecen los cuatro signos.
Lógico-matemática	Los alumnos forman grupos de cuatro. A cada grupo se le entrega una caja dividida en cuatro compartimientos. Cada uno de ellos corresponde a un signo de puntuación. Los grupos utilizan los compartimientos para clasificar tarjetas con frases en las que falta un signo de puntuación.
Interpersonal	Los alumnos forman grupos de cuatro. Cada estudiante tiene cuatro cartas. En cada carta hay escrito un signo de puntuación. Con el proyector, el profesor presenta una frase que necesita un signo de puntuación. Los alumnos tienen que poner en el centro la carta correspondiente al signo que falta. El primer alumno del grupo que tire la carta correcta gana cinco puntos; el segundo, cuatro, y así sucesivamente.
Intrapersonal	Se pide a los alumnos que inventen frases utilizando cada uno de los signos de puntuación. Las oraciones deben guardar relación con su vida personal. Por ejemplo, una pregunta para la que les gustaría obtener una respuesta, una afirmación de la que se esté muy convencido, un hecho que les gustaría compartir con sus compañeros...
Naturalista	Los alumnos deben asignar el sonido de un animal a cada uno de los cuatro signos de puntuación. Luego, mientras un compañero lee un texto, los estudiantes emiten los sonidos que se corresponden con los signos de puntuación que van apareciendo.

Paso 7. Establecemos la secuencia de actividades. Decidimos la secuencia que seguiremos para trabajar sobre las actividades con los alumnos.

A modo de ejemplo, proponemos un par de tareas –y las actividades que las desarrollan– que podrían incluirse en nuestro proyecto para la elaboración del periódico del aula. La propuesta presenta:

²³⁹ *Ibid.*, p. 93.

- una tarea diferenciada, dado que el alumno con altas capacidades además de escribir una noticia, redactará el editorial del periódico;
- tres actividades diferenciadas dentro de la segunda tarea, para adaptarlas al nivel del estudiante con altas capacidades;
- tres actividades añadidas, a través de las que se articula el trabajo sobre el editorial del alumno con altas capacidades.

CUADRO 17

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	DISEÑO DE TAREAS Y ACTIVIDADES	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				TAREA 1. DECIDIR LAS SECCIONES QUE TENDRÁ EL PERIÓDICO DEL AULA.	TAREA 1. <i>DECIDIR LAS SECCIONES QUE TENDRÁ EL PERIÓDICO DEL AULA.</i>
				Actividad 1.1. Los alumnos investigan sobre las secciones que tienen los periódicos.	Actividad 1.1. <i>Los alumnos investigan sobre las secciones que tienen los periódicos.</i>
				INTERACCIÓN: PAREJAS.	<i>INTERACCIÓN: PAREJAS.</i>
				Actividad 1.2. Los alumnos elaboran una propuesta de secciones para el periódico del aula.	Actividad 1.2. <i>Los alumnos elaboran una propuesta de secciones para el periódico del aula.</i>
				INTERACCIÓN: EQUIPO-BASE.	<i>INTERACCIÓN: EQUIPO-BASE.</i>
				Actividad 1.3. Los equipo-base presentan sus propuestas al resto de la clase. A continuación, la clase decide cuáles serán las secciones definitivas que tendrá el periódico del aula.	Actividad 1.3. <i>Los equipo-base presentan sus propuestas al resto de la clase. A continuación, la clase decide cuáles serán las secciones definitivas que tendrá el periódico del aula.</i>
				INTERACCIÓN: GRUPO-CLASE.	<i>INTERACCIÓN: GRUPO-CLASE.</i>
				TAREA 2. ESCRIBIR UNA NOTICIA PARA EL PERIÓDICO DEL AULA.	TAREA 2. <i>ESCRIBIR UNA NOTICIA Y UN EDITORIAL PARA EL PERIÓDICO DEL AULA.</i>
				Actividad 2.1. Los alumnos elaboran un esquema de las partes de una noticia a partir de la información contenida en el libro de texto.	Actividad 2.1.1. <i>El alumno con altas capacidades elabora un esquema de las partes de una noticia a partir de la información contenida en diversos documentos proporcionados por el docente y adecuados a su nivel.</i>
				INTERACCIÓN: INDIVIDUAL	<i>INTERACCIÓN: INDIVIDUAL</i>
					Actividad 2.1.2. <i>El alumno con altas capacidades elabora un esquema de los elementos de un editorial a partir de la información contenida en diversos documentos proporcionados por el docente y adecuados a su nivel.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	DISEÑO DE TAREAS Y ACTIVIDADES	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
					<i>INTERACCIÓN: INDIVIDUAL</i>
				Actividad 2.2. Los alumnos leen distintas noticias proporcionadas por el docente y señalan sus partes.	Actividad 2.2.1. <i>El alumno con altas capacidades lee distintas noticias adaptadas a su nivel proporcionadas por el docente y señala sus partes.</i>
				INTERACCIÓN: PAREJAS.	<i>INTERACCIÓN: PAREJAS (con un compañero de nivel alto).</i>
					Actividad 2.2.2. <i>El alumno con altas capacidades lee distintos editoriales proporcionados por el docente y señala sus partes.</i>
					<i>INTERACCIÓN: INDIVIDUAL.</i>
				Actividad 2.3. Los equipos-base deciden la sección de la que se ocuparán dentro del periódico del aula.	Actividad 2.3. <i>El equipo-base en el que se encuentra el alumno con altas capacidades decide la sección de la que se ocupará dentro del periódico del aula, además del editorial, que asumirá el estudiante con altas capacidades.</i>
				INTERACCIÓN: EQUIPOS-BASE.	<i>INTERACCIÓN: EQUIPOS-BASE.</i>
				Actividad 2.4. Los alumnos escriben en parejas una noticia para la sección que le ha correspondido a su equipo-base.	Actividad 2.4.1. <i>El alumno con altas capacidades escribe en pareja una noticia para la sección que le ha correspondido a su equipo-base.</i>
				INTERACCIÓN: PAREJAS.	<i>INTERACCIÓN: PAREJAS (con un compañero de nivel alto)</i>
					Actividad 2.4.2. <i>El alumno con altas capacidades escribe el editorial del periódico del aula.</i>
					<i>INTERACCIÓN: INDIVIDUAL</i>

Secuenciar el desarrollo de tareas y actividades

Forma parte del diseño de la unidad didáctica, prever el modo de ponerla en práctica. Para ello, es necesario que prestemos atención a una serie de momentos distintos, de los que depende en gran medida el éxito de nuestra propuesta:

- Presentación y explicación de la unidad didáctica: orientar la acción.
- Activación de los conocimientos previos.
- Presentación de los contenidos.
- Desarrollo del trabajo bajo la supervisión docente.
- Recapitulación de lo aprendido.

Estos distintos momentos, que suelen darse habitualmente en el desarrollo de una unidad didáctica, deben ser abordados de una forma coherente y reflexiva. La eficacia de cada uno de estos pasos en el desarrollo de la unidad depende en gran medida de que el docente ponga en marcha las estrategias y utilice los recursos que resultan más ajustados a las necesidades del grupo clase y los distintos alumnos. Por este motivo, conviene que nos ocupemos de cada uno de ellos.

- *Presentación y explicación de la unidad didáctica:* orientar la acción. Se trata de explicar a los alumnos los contenidos (qué deben aprender), los objetivos (qué grado de aprendizaje deben conseguir), las actividades (cómo lo aprenderán), la forma en que se estructurará la cooperación (cómo trabajarán juntos) y los criterios e instrumentos de evaluación (cómo se comprobará lo que han aprendido). Esta información resulta fundamental en la medida en que contribuye a reducir la ansiedad de los estudiantes y aumentar su motivación, lo que se traduce en una mejora del rendimiento escolar. En palabras de Ferreiro Gravié:

«Los alumnos aprenden en la medida en que están orientados. La orientación es una condición imprescindible para comprender. Las estrategias de orientación de la atención (o de la comprensión, como también se les llama) tienen –como su nombre lo indica– la finalidad de llamar la atención de los escolares sobre lo que se aprende, cómo se aprende y los resultados o logros por alcanzar, para conseguir que en cada uno se estructure su conocimiento. [...]

El docente orienta la atención cuando les presenta a los alumnos el objetivo o propósito por el cual se desarrolla en clase un tema. También cuando, de manera precisa y de forma verbal y/o escrita (o bien mediante un recurso visual), da las instrucciones para realizar una tarea, o cuando recuerda cada cierto tiempo qué se está estudiando y qué se espera que aprendan.

Las estrategias didácticas de la orientación de la atención promueven, poco a poco, el compromiso de los alumnos en su aprendizaje, en la medida en que estos hacen suyo el objetivo, se exploran sus expectativas y se va comprobando, en la práctica, que se logran y rebasan; y, más aún, en la medida en que, con la explicación del maestro y de los puntos de vista, criterios y opiniones de sus compañeros, estructuran lógicamente el conocimiento»²⁴⁰.

A la hora de presentar y explicar la unidad didáctica podemos seguir los siguientes pasos:

²⁴⁰ R. FERREIRO GRAVIÉ, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas, 2003, pp. 85-86.

CUADRO 18

Paso 1	Presentar el proyecto que se les propone en la unidad didáctica, partiendo de la situación-problema.
Paso 2	Explicar el producto que deben desarrollar, prestando especial atención a los criterios de exigencia ²⁴¹ .
Paso 3	Explicar las actividades que realizaremos a lo largo de la unidad didáctica.
Paso 4	Explicar los objetivos que esperamos que alcancen al terminar la unidad didáctica. Pueden especificarse como resultados: «Al final de la actividad vosotros seréis capaces de...».
Paso 5	Explicar las competencias que desarrollarán a lo largo de la unidad: «Al final de la unidad didáctica seréis competentes para...».
Paso 6	Explicar los contenidos que aprenderán a través de las distintas actividades.
Paso 7	Explicar las estrategias y técnicas que utilizarán para realizar las actividades.
Paso 8	Explicar los criterios e instrumentos de evaluación que utilizaremos para valorar su aprendizaje.
Paso 9	Explicar la meta cooperativa y los criterios de éxito.

Ahora bien, todas estas explicaciones pueden terminar confundiendo a algunos alumnos e impedir que se hagan una idea clara de lo que implica la unidad didáctica. Para evitarlo, podemos utilizar algunas estrategias para promover una mayor comprensión:

- Elaborar y entregar a los alumnos «planes de trabajo» en los que se recoja toda esta información. Estos planes pueden ser individuales o grupales.
- Utilizar técnicas informales de aprendizaje cooperativo relacionadas con la orientación hacia la tarea²⁴² (ver *Anexo 1*).
- Tras la presentación y explicación, empezar un proceso de diálogo con el grupo en el que, a través de preguntas, reforcemos la comprensión de las instrucciones. Sería conveniente que nos aseguremos de que al menos uno de los miembros de cada equipo haya comprendido el proyecto por realizar, de cara a que pueda orientar a sus compañeros.
- Grabar las instrucciones en un archivo de audio o vídeo y dejarlo en el ordenador del aula. De esa forma, si algún alumno o grupo tienen dudas, puede acudir a ese recurso.
- Si el desarrollo de las distintas actividades requiere un cambio en los grupos o en la disposición del aula, colgar planos explicativos en las paredes.
- *Activación de los conocimientos previos.* Antes de empezar a trabajar sobre los nuevos contenidos, es necesario que el docente ayude a los alumnos a activar sus conocimientos previos sobre el tema a tratar. Se trata de sacar a flote lo que saben sobre los contenidos con una triple finalidad:
 - Construir el andamiaje sobre el que los alumnos construirán el nuevo aprendizaje.
 - Corregir posibles errores en las concepciones previas, que pueden obstaculizar la incorporación de la nueva información.

²⁴¹ Si no estamos desarrollando la unidad didáctica a partir de un proyecto, empezaríamos en el paso 3.

²⁴² Encontraréis algunas técnicas informales para la orientación hacia la tarea en el *Anexo 1*, en el apartado correspondiente.

– Realizar los últimos ajustes en la presentación de la información, para adecuarla a las necesidades de los alumnos.

En relación con la activación de los conocimientos previos, Ferreiro Gravié afirma lo siguiente:

«La activación es captar la atención y movilizar sus procesos y operaciones mentales con una intención educativa previamente planteada. [...]

El alumno nunca parte de cero al aprender algo nuevo, pues siempre tiene cierta información, alguna vivencia anterior o punto de referencia relacionado con el tema, o al menos intuye o se imagina algo al respecto.

A ese conjunto imperfecto y no estructurado de información, vivencias, puntos de referencia e intuición o fantasía se le conoce como «conocimiento previo» y es necesario despertarlo, refrescarlo, para construir el nuevo a partir de él. En tal sentido, las estrategias de activación constituyen el recurso didáctico que nos permite crear las condiciones para iniciar el proceso de adquisición nombrado aprendizaje»²⁴³.

De cara a garantizar la implicación de los alumnos en la activación de conocimientos previos, resulta especialmente interesante utilizar técnicas²⁴⁴ y estrategias basadas en la interacción cooperativa. De este modo, promovemos la participación de todos los alumnos; el intercambio de ideas y la activación mutua de los esquemas previos.

Pero también es importante en este momento que los alumnos puedan plantear preguntas en relación con el tema que se va a trabajar en clase. Como veremos a continuación, este será un material muy útil para la tarea de construcción del aprendizaje.

- *Organizar la búsqueda de información.* Una vez que los alumnos conocen lo que van a hacer a lo largo de la unidad didáctica, han sacado a flote los conocimientos previos que tienen sobre los contenidos que van a trabajar y han planteado preguntas que quieren conocer en relación con el tema, el paso siguiente es organizar los temas de interés en categorías más amplias.

A continuación se trata de organizarse para buscar la respuesta a las cuestiones planteadas por los alumnos, utilizando como elemento organizador los temas del área o materia que se esté abordando. No es improbable que algunos de los contenidos seleccionados por el docente no hayan surgido en esta fase de recogida de preguntas por parte de los alumnos y que sea necesario que el propio docente los suscite y justifique. Lo ideal en este momento es que el profesor reelabore su propuesta de unidad didáctica, tratando de establecer interrelaciones entre las áreas que tratan esos contenidos, ya que aparecerán preguntas que se responderán desde el área o materia diversas, por ejemplo, de conocimiento del medio, lengua castellana y su literatura o, en su caso, de Matemáticas, etc.

El siguiente paso es que la clase se organiza en grupos de investigación, para buscar la información necesaria para responder a las cuestiones planteadas. Llegado a este momento es importante realizar un salto de comprensión sobre las preguntas suscitadas

²⁴³ R. FERREIRO GRAVIÉ, *o. c.*, p. 71.

²⁴⁴ Encontraréis algunas técnicas cooperativas informales para la activación de los conocimientos previos en el *Anexo I*, dedicado a las técnicas de aprendizaje cooperativo.

por los alumnos, organizándolas por categorías o subtemas. Un ejemplo de la categorización de preguntas puede ser la que nos presenta el profesor Amador Guarro²⁴⁵:

Características del tranvía:

- ¿Qué función tiene?*
- ¿Qué tipo de transporte es?*
- ¿Cómo es el tranvía? (forma, tamaño, color, ...)*
- ¿Cuál es su capacidad?*
- ¿De qué materiales está elaborado?*
- ¿Cómo es su aspecto interior?*

Utilización del tranvía:

- ¿Cuántas paradas tiene?*
- ¿Cómo sé en qué parada tengo que subir y en cuál me he de bajar para ir de un sitio a otro?*
- ¿Cuánto cuesta un billete? ¿Cómo y dónde se puede conseguir?*
- ¿Qué hay que hacer para abrir las puertas?*
- ¿Qué se hace con el ticket cuando entras al tranvía?*

Funcionamiento del tranvía

- ¿Mediante que energía se desplaza?*
- ¿Desprende algún tipo de contaminante a la atmósfera?*
- ¿Hay señales de tráfico que el tranvía deba respetar?*

Profesiones del tranvía

- ¿Cuántos tipos de profesionales trabajan en el tranvía?*
- ¿En qué consiste cada profesión?*

Posteriormente los grupos deciden con el profesor cómo buscaran la información, o desarrollaran la parte del proyecto que les corresponde, hasta llegar a conseguir el producto deseado, un periódico, una presentación en *Power Point*, etc.

- *Presentación de los contenidos.* Llega el momento de presentar la nueva información. La información puede provenir tanto del trabajo de investigación realizado por los alumnos en relación con el tema de investigación elegido, como del profesor. Es, por tanto, muy importante decidir qué contenidos se van a explicar por parte del profesor y qué contenidos se van a presentar por parte de los alumnos, como consecuencia del proceso de búsqueda de información seguido. Eso sí, es fundamental planificar tanto el proceso de investigación (búsqueda, organización de la información) como planificar la explicación para que los grupos de alumnos que no han investigado, puedan enriquecerse de esos conocimientos conseguidos y contribuir a afianzar los aprendizajes.

Por lo tanto, a la hora de que el alumno tome contacto con los nuevos contenidos podemos servirnos de distintas estrategias:

²⁴⁵ A. GUARRO, en *Experto en aprendizaje cooperativo de la universidad de Alcalá*, o. c.

- Las exposiciones. A la hora de presentar información, la estrategia más utilizada por los docentes es, sin duda, la exposición. Para utilizar esta estrategia de modo eficaz, debemos tener presentes algunas pautas:
 - No debemos abusar de las exposiciones, ya que hemos de tener en cuenta que no todos los alumnos aprenden mejor de esta forma.
 - Debemos limitar la duración de las exposiciones a un máximo de unos veinte minutos, ya que existen muchos indicios que demuestran que la asimilación real de información no se prolonga mucho más allá.
 - Partiendo de lo anterior, es necesario realizar un trabajo previo de selección de aquello que se quiere enseñar, identificando claramente los contenidos fundamentales que se quieren trabajar.
 - Debemos ordenar los contenidos de forma lógica, secuenciada y clara.
 - Enfocar la presentación de los contenidos hacia el momento siguiente, de procesamiento de la información. En este sentido, los ejemplos y actividades que incluya deben ser similares a los que deberán realizar los alumnos.
 - Estructurar la exposición a través de tres momentos fundamentales:
 - Introducción, en la que se describen los objetivos de aprendizaje. Se trata de comunicar a los alumnos aquello que se les va a explicar a continuación. En este sentido, resulta muy útil facilitar un esquema o mapa conceptual sobre los contenidos que se van a desarrollar.
 - Desarrollo, en el que presentamos la información de una forma clara, sencilla, organizada en pequeños pasos secuenciados. En esta presentación, resultaría interesante utilizar diversos canales, ya que de esa forma no solo respetamos los distintos estilos de aprendizaje, sino que somos consecuentes con una concepción próxima a la teoría de las inteligencias múltiples.
 - De igual forma, a lo largo de la presentación convendría a) repetir de formas distintas los contenidos fundamentales que se pretenden transmitir, b) incorporar preguntas que nos permitan comprobar el nivel de asimilación que van teniendo los alumnos, c) intercalar técnicas cooperativas informales²⁴⁶ para la comprensión de las exposiciones (por ejemplo, «parada de tres minutos» o «toma de apuntes cooperativa») y d) elaborar guías o fichas de seguimiento que aseguren que los alumnos van procesando la información.
 - *Conclusión*. Se trata de un resumen, una recapitulación integradora de la estructura de los contenidos presentados.
- Demostración. Se utiliza sobre todo cuando se trata de enseñar procedimientos, destrezas, procesos... A la hora de utilizar este recurso, resulta conveniente realizar las demostraciones más de una vez, si puede ser, siguiendo caminos distintos para llegar al mismo fin.
- Visionados. Para presentar los contenidos, también podemos servirnos de extractos de películas, documentales o servirnos de fotografías que resultan especialmente

²⁴⁶ Encontraréis algunas técnicas cooperativas informales para el seguimiento de las exposiciones en el *Anexo I*, dedicado a las técnicas de aprendizaje cooperativo.

adecuados. Este recurso, además de utilizar más de un canal para la presentación de la información, tiene la ventaja de poseer un carácter motivador, que potencia el proceso de aprendizaje.

Sería interesante acompañar el visionado de guías de seguimiento que aseguren el procesamiento de los contenidos. Estas guías deberían ser breves y contener preguntas directamente relacionadas con los contenidos fundamentales, que puedan responderse en pocas palabras.

- Trabajo sobre materiales. Entregar a los alumnos un texto, una bibliografía, una dirección de internet... sobre el que deben trabajar para entrar en contacto con los contenidos. Estos materiales pueden diferenciarse siguiendo las pautas que hemos establecido en el apartado correspondiente a la selección y elaboración de materiales.

Igualmente, resulta conveniente utilizar técnicas cooperativas para promover la comprensión de la información contenida en los materiales. Por ejemplo, la técnica «lectura y explicación por parejas²⁴⁷» de David y Roger Johnson.

- Experimentos. En la línea del aprendizaje por descubrimiento podríamos proponer a los alumnos la realización de un pequeño experimento a partir del cual, deban realizar hipótesis, contrastarlas y construir conocimiento.
- Diálogos. Partiendo de imágenes, preguntas, afirmaciones... los alumnos dialogan, tratando de establecer los contenidos que queremos presentar. Entronca con el método socrático y el aprendizaje dialógico de Freire.
- Enseñanza programada. Los alumnos trabajan sobre fichas secuenciadas en las que los contenidos se presentan de forma organizada a través de breves extractos de teoría acompañada de ejercicios relacionados. Parte de una tradición conductista, en la que se parte de la idea de que los pequeños éxitos motivan a los alumnos a seguir trabajando. En principio, permite una cierta personalización del proceso de aprendizaje, ya que los alumnos avanzan a su ritmo por el currículo.
- Minirrompecabezas. a) Formamos grupos cooperativos, b) damos el mismo tema a todos los grupos y c) dividimos el material en partes, como en un rompecabezas, de manera que cada alumno tenga una parte de lo necesario para realizar la actividad. d) Cada uno estudia su parte y e) luego se la enseña a los demás. f) El grupo sintetiza las presentaciones de sus integrantes y construye la idea general.
- *Desarrollo del trabajo bajo la supervisión docente.* Una vez explicada la unidad didáctica, activados los conocimientos previos y presentada la información, los alumnos deben procesarla de cara a incorporarla a sus esquemas de conocimiento y aplicarla para desarrollar las distintas tareas y actividades que componen el proyecto. De ese modo, irán construyendo sus propios aprendizajes.

Aunque en esta fase puede haber momentos en que los alumnos (o alguno de los alumnos) trabajen de forma individual, la dinámica habitual será la de trabajar en equipos, ya sean equipos base o equipos esporádicos. De este modo, podrán beneficiarse de la utilización de técnicas cooperativas para el procesamiento de la información, entendida como...

²⁴⁷ Esta y otras técnicas para trabajar sobre materiales se recogen en el *Anexo I* de este libro.

«la secuencia de acciones ininterrumpidas que permiten al sujeto captar y seleccionar estímulos de diferentes tipos (entrada al sistema), procesarlos según necesidades e intereses (procesos del sistema), para dar respuestas a los mismos (salida del sistema). [...] El momento [...] de procesamiento de la información, es aquel momento de una clase [...] en el que los alumnos, guiados por el maestro y empleando determinadas estrategias que el docente orienta, procesan de forma activa, independiente y creadora, un contenido de enseñanza»²⁴⁸.

La utilización de técnicas cooperativas para el procesamiento de la información²⁴⁹ ofrece ventajas evidentes:

- El docente puede tener una certeza mayor de que los alumnos estén procesando información.
- El hecho de realizarlo de forma inmediata, tras la presentación de los contenidos, asegura una mayor comprensión de los mismos por parte de los alumnos.
- El docente puede supervisar el proceso, de forma que aumenten las posibilidades de que los aprendizajes estén bien construidos.
- Los alumnos se benefician de las enormes ventajas que ofrece la interacción cooperativa para el desarrollo de estos procesos: la confrontación de puntos de vista, el andamiaje, la tutorización...

Mientras los estudiantes trabajan en sus respectivos equipos, el docente debe estar muy activo, desarrollando tareas distintas:

- Supervisar el trabajo de los equipos. El docente debe moverse por la clase prestando atención al trabajo de los distintos grupos, de cara a comprobar el progreso académico de los estudiantes y el uso adecuado de los procedimientos, técnicas, roles y destrezas cooperativas. David y Roger Johnson²⁵⁰ consideran que esta supervisión se articula a partir de cuatro etapas:
 - Prepararse para observar a los grupos de aprendizaje, decidiendo quiénes serán los observadores, eligiendo qué formas de observación utilizar y entrenando a los observadores.
 - Observar para evaluar la calidad de los esfuerzos cooperativos en los grupos.
 - Intervenir, cuando sea necesario, para mejorar la actividad o el trabajo en equipo.
 - Hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación individual en los grupos, para estimular el autocontrol, hacer que los grupos evalúen su propia eficacia y que tanto los grupos como los individuos fijen objetivos de crecimiento.
- A continuación, los Johnson sugieren una serie de pautas para desarrollar esta supervisión:

«Planifique una ruta por la clase y el tiempo que pasará observando a cada grupo, de manera de poder observar a todos los grupos durante una actividad.

²⁴⁸ R. FERREIRO GRAVIÉ, *o. c.*, pp. 93-95.

²⁴⁹ Encontraréis un amplio abanico de técnicas cooperativas para el procesamiento de la información en el *Anexo 1* de esta obra.

²⁵⁰ D. W. JOHNSON / R. T. JOHNSON, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999, p. 71.

Use una planilla de observación formal para contar la cantidad de veces que observa que sus alumnos emplean las conductas adecuadas. [...]

Inicialmente, no trate de contabilizar demasiadas conductas. Sencillamente, registre quiénes hablan. Sus observaciones deben centrarse en las conductas positivas.

Complemente y amplíe los datos sobre frecuencias con notas sobre las acciones concretas de sus alumnos. [...]

Entrene y utilice a sus alumnos como observadores. Los alumnos observadores pueden ayudar a obtener datos más completos del funcionamiento de cada grupo y aprender lecciones importantes sobre las conductas adecuadas o inadecuadas. [...]

Destine tiempo suficiente al final de cada sesión grupal para la discusión de los datos recogidos por los observadores».

- *Proporcionar ayuda.* Una de las ventajas del trabajo en equipo es que los docentes pueden comprobar la forma en que los alumnos están procesando la información. Al prestar atención a los intercambios verbales dentro de los grupos, puede comprobar qué contenidos están comprendiendo y cuáles no. En este último caso, es necesario que el profesor tome medidas para proporcionar a los estudiantes el apoyo y andamiaje que necesitan en cada momento. Para ello, podemos servirnos de distintos procedimientos:
 - La ayuda directa. El docente interviene para aclarar las instrucciones, repasar procedimientos y estrategias importantes para realizar la tarea, contestar preguntas y enseñar tareas o habilidades.
 - La ayuda indirecta. En algunas ocasiones, los alumnos pueden reencontrar el rumbo, si son capaces de reflexionar sobre su trabajo. Para ello, el docente, de cara a promover la utilización de estrategias metacognitivas, puede realizar preguntas relacionadas con el pensamiento metacognitivo, por ejemplo: «¿qué estás haciendo?», «¿por qué lo estás haciendo?» y «¿de qué te servirá?».
 - El establecimiento de sistemas de apoyo alternativos. En algunas ocasiones, el docente no estará disponible cuando un determinado equipo necesite de su ayuda. Por ello, es necesario establecer sistemas de apoyo alternativos, como por ejemplo:
 - Identificar a algunos alumnos «expertos», capaces de prestar ayuda y comunicar al resto, que pueden consultarles siempre que no sean capaces de resolver sus dudas dentro del grupo.
 - Elaborar materiales explicativos variados, que los alumnos puedan consultar cuando tengan alguna duda. Por ejemplo, guías de trabajo, fichas explicativas de procedimientos y técnicas, etc.
- *Enseñar habilidades sociales.* David y Roger Johnson²⁵¹ consideran que el trabajo en equipo de los alumnos proporciona a los docentes un panorama de las habilidades sociales de sus alumnos. Partiendo de este «diagnóstico», el profesor puede intervenir para sugerir procedimientos más eficaces para trabajar cooperativamente o reforzar conductas especialmente eficaces y hábiles.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 73.

– *Gestionar los plazos y tiempos de realización del trabajo.* El docente debe supervisar si los alumnos se adaptan a los plazos establecidos para el desarrollo del trabajo (aunque la temporalización no tenga que ser necesariamente el mismo para todos). Para ello, puede servirse de los siguientes instrumentos:

- Puntos de control. Si el proyecto exige el trabajo durante varias sesiones, el profesor puede establecer puntos de control periódicos, para supervisar cómo marcha el proceso y evitar problemas al final.
- Informes grupales periódicos. El docente puede solicitarle a los equipos que rellenen un informe sobre la marcha de su trabajo cada cierto tiempo.
- Listas de registro. Los alumnos y/o grupos pueden ir marcando las tareas y actividades que van concluyendo en cada momento en una lista de registro específicamente diseñada para ello.
- Planes de trabajo individual o grupal. Si los alumnos y/o grupos trabajan con planes personalizados, se podría incluir una lista de registro en los mismos, que el docente pueda consultar periódicamente para determinar si el trabajo se ajusta a la temporalización establecida.

En la gestión de plazos y tiempos, también es necesario tener presente que no todos los alumnos y grupos terminarán las tareas y actividades al mismo tiempo. En este caso, es necesario que el profesor gestione esta situación para evitar que el tiempo se malgaste. Algunas estrategias que puede utilizar son:

- Diseñar actividades extra. El profesor puede tener previstas actividades de diversos niveles para los alumnos o grupos que terminan el trabajo.
 - Establecer proyectos y actividades de «anclaje»²⁵². Se trata de actividades de larga duración, que el alumno realiza siempre que termina el trabajo establecido para la sesión. Este tipo de actividades pueden canalizarse a través de diversos medios: rincones o zonas específicas en el aula, ficheros de actividades, cuadernos de trabajo, etc.
 - Convertir a los alumnos que terminan el trabajo en «expertos», a los que sus compañeros pueden consultar si tienen alguna duda.
- *Recapitulación de lo aprendido.* Una vez procesados los contenidos a través del desarrollo de las tareas y actividades, llega el momento en que los alumnos deben recapitular los contenidos trabajados a lo largo de la unidad didáctica. Entendemos recapitular como sintetizar de forma ordenada los contenidos tratados en clase.

La recapitulación ofrece al alumno la oportunidad de ordenar la información asimilada, de forma que facilita la construcción de esquemas de conocimiento, que no solo aseguran un aprendizaje de mayor calidad, sino que constituirán una base más sólida sobre la que abordar nuevos aprendizajes.

Algunas de las estrategias que puede utilizar el docente para promover una recapitulación cierre eficaz de la unidad didáctica serían:

²⁵² La descripción de cómo utilizar este recurso se encuentra en el capítulo 7 de esta obra, en el apartado correspondiente a la igualdad de oportunidades para el éxito.

- Realizar un resumen de los distintos contenidos tratados, poniendo el énfasis en los aspectos más importantes.
- Utilizar esquemas y mapas conceptuales, que ayuden a integrar el conocimiento.
- Abrir un proceso de diálogo que permita identificar y subsanar las dudas y malas interpretaciones sobre el material.
- Planificar actividades grupales específicas, basadas en técnicas cooperativas²⁵³, dirigidas a resumir el material, identificar los aspectos más importantes y hacer explícito lo que han aprendido.

d) Selección y elaboración de materiales

San Martín²⁵⁴ define los materiales como

«aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares».

Desde esta perspectiva, material didáctico es todo material

«que ayude al profesorado a dar respuesta a los problemas y cuestiones que se le planteen en su tarea de planificación, ejecución y evaluación curricular»²⁵⁵.

Partiendo de estas definiciones, resulta fácil advertir que la selección y elaboración de materiales didácticos constituye un aspecto esencial de cualquier unidad didáctica, ya que constituyen una de las vías de acceso básicas a los contenidos. Por este motivo, debemos ser cuidadosos en la selección y/o elaboración de los materiales, de cara a contribuir a la consecución de los objetivos planteados en la unidad didáctica.

Aguaded y Bautista²⁵⁶ consideran que la profesionalización de los docentes está relacionada con su participación en la elaboración de los materiales curriculares. A continuación, sostienen que la participación en este proceso debe estar presidida por una serie de criterios básicos, que orienten su trabajo²⁵⁷:

«Coherencia con el proyecto curricular. Dado que el material ha de encuadrarse dentro una visión global de la educación y en un marco concreto escolar, es esencial que los materiales elaborados estén en sintonía con las orientaciones establecidas en el centro, referidas a opciones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Esta coherencia se entiende dentro de unos grados de flexibilidad y apertura que han de inspirar no solo el proyecto curricular, sino también los materiales que se elaboren o se adapten al centro. [...]

Diversidad de materiales. En sintonía con las demandas de un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el entorno y adaptado a las necesidades diversificadas de

²⁵³ Encontraréis diversas técnicas cooperativas para recapitular información en el *Anexo 1* de esta obra.

²⁵⁴ A. PARCERISA, *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó, 2006, p. 26.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ J. AGUADED / J. BAUTISTA, «Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación», en *Aula abierta* 80 (2002), pp. 139-152.

²⁵⁷ A. PARCERISA, citado por J. AGUADED / J. BAUTISTA, a. c., pp. 147-150.

los alumnos, los materiales que se elaboren han de tener como premisa básica la mayor diversidad posible, de forma que se pueda atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc. [...]

Adecuación al contexto. [...] La manera en que este criterio es abordado con garantías es que en los materiales elaborados se siga los principios adoptados en el Proyecto Educativo y en el Curricular, que sigue lógicamente la filosofía que emana del primero. Allí aparecen suficientes criterios para entender que en un material los contenidos deben hacer referencia a los mínimos curriculares obligatorios, pero también pueden incluir una serie de elementos provenientes del contexto, de los que, por otro lado, conviene partir para que alcance mayor significatividad el contenido trabajado y por trabajar. [...]

Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas, ya que las decisiones de cómo enseñar deben justificarse en función de las finalidades del centro y de los objetivos concretos del aprendizaje. [...]

Rigor científico. Todo material curricular –como es obvio– ha de tender, dentro de su claridad expositiva y llaneza didáctica, a evitar errores conceptuales y a ofrecer la información más fiable, verídica y exacta posible dentro del desarrollo de las ciencias, con un lenguaje siempre adaptado al grado de maduración de los alumnos y alumnas.

Visión global de los materiales. Estos deben encuadrarse dentro del resto de los recursos curriculares que horizontalmente (durante ese curso) y verticalmente (durante el ciclo y la etapa) se empleen. Los materiales elaborados han de formar parte de una más amplia gama de materiales elaborados o adoptados y que constituyen la propuesta de medios diversos con los que los docentes van a abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La interdisciplinariedad, la conexión, la necesidad de vincular el contenido de un material con el ejemplo que se expresa en otro, la complementariedad, etc., son necesidades que todo material elaborado debe cumplir para circunscribirse adecuadamente al principio de una visión global de los mismos.

Reflexión sobre los valores. No podemos obviar en la elaboración de materiales que los aprendizajes vicarios –el llamado «currículum oculto»– también está presente en el diseño de estos. Las maneras de evitar y/o tratar de controlar los aspectos más «invisibles» del currículum dispuestos en los materiales adoptados y elaborados pasa por ejercer una permanente reflexión compartida en relación a los mismos. [...]

Evaluación del material. [...] Los materiales curriculares elaborados por los docentes presentan como principal baza para su existencia la posibilidad de adecuarlos y readaptarlos en función de las necesidades del centro y de los alumnos y alumnas. Sin embargo, esta actividad evaluadora requiere de criterios y pautas valorativas que recojan información fiable sobre la potencialidad didáctica del material en general y su adecuación a los contextos específicos en particular. [...] Hacer posible la evaluación del material pasa por adoptar criterios y momentos que sirvan de guía y espacios de trabajo que hagan posible la mejora continua del material por parte de profesores/as y responsables de los mismos».

Así pues, es necesario que, a la hora de seleccionar y elaborar los materiales didácticos de nuestra unidad didáctica, tengamos en cuenta los criterios antes descritos, de cara a asegurar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, a la hora de seleccionar y elaborar los materiales destinados a situaciones de interacción cooperativa, debemos prestar atención a la interdependencia positiva de

recursos, de cara a dejar claro a los alumnos que la actividad debe ser un esfuerzo conjunto y no individual. Para ello, podemos utilizar diversas estrategias:

- Limitar la cantidad de materiales. Por ejemplo, dar una ficha por cada dos alumnos.
- Entregar a cada miembro del grupo una parte del material, para que necesiten de todos para realizar la tarea.
- Encargar a cada uno de los miembros del grupo que busque materiales sobre una de las partes del tema trabajado.

Para finalizar, debemos tener presente que el modelo de unidad que proponemos requiere que tengamos previstos dos tipos de materiales:

- Los materiales que utilizarán los alumnos para trabajar sobre los contenidos y cumplir con éxito con las actividades propuestas en cada momento.
- Los materiales específicos para regular el trabajo cooperativo. Por ejemplo, guías de observación, cuaderno del equipo, boletines cooperativos...

Diferenciación de los materiales para alumnos con altas capacidades

A la hora de diferenciar los materiales para los alumnos con altas capacidades podemos tener en cuenta los siguientes consejos generales:

- Asegurar un amplio abanico de materiales diferenciados en función de su complejidad, nivel de profundidad (para seleccionarlos podemos utilizar el «ecualizador» de Tomlinson, que recogimos anteriormente) y el formato en el que se presentan.
- Permitir a los alumnos un cierto grado de optatividad, de cara a elegir parte de los materiales que utilizarán para aprender.
- Garantizar que los alumnos tengan contacto con fuentes primarias (novelas, revistas, periódicos, documentos históricos, obras de arte...) además de con manuales y libros de texto.
- Primar la utilización de materiales y recursos relevantes en la práctica social, de forma que los alumnos no solo aprendan los contenidos que estos contienen, sino la utilización que se hace de ellos.
- Cuando trabajemos con libros de texto, debemos tener presente que estos pueden ser demasiado básicos para los alumnos con altas capacidades (y muy complejos para otros alumnos con dificultades de aprendizaje). Por ello, resulta muy interesante servirnos de distintos libros de texto (de diversas editoriales, áreas y niveles educativos) y combinarlos con otros materiales complementarios. Todo este material podría almacenarse en la biblioteca de aula.
- Servirnos de la gran variedad de recursos que ofrece internet. La red ofrece materiales interesantes de niveles muy diferentes: desde materiales básicos y sencillos, que podríamos utilizar para introducir un contenido, hasta recursos de un nivel muy alto, que ayudarían a los alumnos a profundizar. Además, muchos de estos materiales constituyen fuentes primarias (libros, revistas, periódicos...), que nos permitirían proponer a los estudiantes un modelo de investigación conectado con la práctica académica.
- Utilizar las enormes posibilidades que ofrece el *software* educativo a la hora de realizar propuestas abiertas y flexibles, en las que los alumnos pueden trabajar a su ritmo

y utilizando recursos adaptados a sus necesidades. Estas aplicaciones pueden ser comerciales (por ejemplo, las editoriales vienen desarrollando este tipo de materiales desde hace algunos años) o desarrolladas por los propios docentes a través de programas específicamente preparados para ello (por ejemplo, el JCLIC, el *Neobook* o el *Hot Potatoes*).

- Permitir trabajar a los alumnos con materiales que se ajustan a su perfil de aprendizaje. Un buen recurso para conseguirlo sería partir de la propuesta de materiales que realiza Armstrong²⁵⁸ en función de las inteligencias múltiples:

CUADRO 19. Diferenciación de materiales y recursos en función de las inteligencias múltiples

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	MATERIALES Y RECURSOS
Verbal-lingüística	Libros, grabadoras, ordenadores, prensa, audiolibros, fichas de trabajo, manuales, ...
Lógico-matemática	Calculadoras, manualidades matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos...
Viso-espacial	Gráficos, tablas, mapas, fotos, vídeos, piezas de «lego», materiales artísticos, ilusiones ópticas, cámaras, pinacoteca, símbolos gráficos, <i>software</i> de diseño gráfico...
Cinético-corporal	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil...
Musical	Grabadora de audio, colección de CDs, instrumentos musicales, <i>software</i> musical...
Interpersonal	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol, <i>software</i> interactivo...
Intrapersonal	Material con autocorrección, diarios personales, materiales para proyectos...
Naturalista	Plantas, animales, acuarios, terrarios, documentales de naturaleza, herramientas de naturalista (telescopio, microscopio, binoculares), herramientas de jardinería...

4. Diseño, selección y secuencia de las estrategias e instrumentos de evaluación

La evaluación debe concebirse como un proceso continuo, que se integra dentro del proceso enseñanza-aprendizaje no solo para valorar el grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, sino también para reorientarlo, adecuándolo en cada momento a las necesidades específicas y cambiantes de nuestros alumnos. Ahora vamos a presentar dos tipos de decisiones: las orientadas al diseño y selección de estrategias e instrumentos de evaluación, y las referidas a la secuencia en el desarrollo de estrategias e instrumentos de evaluación final.

²⁵⁸ Adaptado de T. ARMSTRONG, o. c., pp.82-83

a) *Diseño y selección de las estrategias e instrumentos de evaluación*

La evaluación debe concebirse como un proceso continuo, que se integra dentro del proceso enseñanza-aprendizaje no sólo para valorar el grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, sino también para reorientarlo, adecuándolo en cada momento a las necesidades específicas y cambiantes de nuestros alumnos.

Igualmente, tomando como referencia el nuevo enfoque de competencias que establece la ley, es necesario que tomemos conciencia de la utilidad relativa que presentan los instrumentos que evalúan únicamente aspectos de tipo conceptual. Esto nos obliga a diversificar las estrategias e instrumentos de evaluación, de cara a gestionar, orientar y evaluar una práctica educativa compleja. En este sentido, debemos tener previstas estrategias e instrumentos que nos permitan:

- Observar a los alumnos tanto en el trabajo individual como en el grupal.
- Analizar su trabajo cotidiano tanto en el aula como en el hogar.
- Valorar su participación en las actividades de aprendizaje así como la calidad de sus aportaciones.
- Analizar el grado de adquisición y comprensión de los contenidos trabajados.
- Valorar el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, la convivencia, etc.
- Valorar la interiorización de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como la capacidad de utilizarla de forma autónoma en la gestión de su propio aprendizaje.

Todo ello, de cara a ser capaces de valorar el grado de desarrollo que presenta el alumno con respecto a las distintas competencias básicas que establece la Administración educativa.

Una buena forma de canalizar los instrumentos de evaluación es a través de lo que Armstrong denomina «evaluación auténtica». Con el término, el autor se refiere a la utilización de una amplia gama de estrategias e instrumentos, que permitan valorar el progreso de los alumnos a través de su desempeño dentro de las distintas situaciones de aprendizaje que se le proponen. Las ventajas de este tipo de evaluación frente a las pruebas estándar se pone de manifiesto en el siguiente cuadro:

CUADRO 20. Tabla comparativa entre pruebas estándar y evaluación auténtica²⁵⁹

PRUEBAS ESTÁNDAR	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
Reducen las ricas y complejas vidas de los alumnos a una colección de puntuaciones, porcentajes y notas.	Aporta al profesor una «percepción directa» de la experiencia única del alumno como aprendiz.
Provocan una tensión que influye negativamente en el rendimiento del alumno.	Proporciona experiencias interesantes, activas y animadas.
Crean un estándar o norma mítica, que requiere que un cierto número de niños fracase.	Establece un entorno en el que todos los niños tienen la oportunidad de lograr éxito.
Presionan a los profesores a limitar el currículo a lo que se pregunta en los exámenes.	Permite a los profesores desarrollar currículos significativos y evaluar en el contexto de ese programa.

²⁵⁹ T. ARMSTRONG, o. c., pp. 166-167.

PRUEBAS ESTÁNDAR	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
Fomentan los exámenes de efecto inmediato, que evalúan los conocimientos de una sola mente en un momento determinado.	Evalúa de forma progresiva, de manera que proporciona una imagen más precisa del rendimiento del alumno.
Tienden a centrarse en los errores, las faltas, las puntuaciones bajas y todo aquello que los niños no pueden hacer.	Hace hincapié en los puntos fuertes de los alumnos; revela qué saben hacer y qué intentan hacer.
Otorgan demasiada importancia a conjuntos aislados de datos (puntuaciones en los exámenes) en la toma de decisiones educativas.	Proporciona múltiples fuentes de evaluación, que dibujan una visión más precisa del progreso del alumno.
Tratan a todos los estudiantes de manera uniforme.	Trata a cada alumno como un ser humano único.
Discriminan a algunos alumnos debido a su bagaje cultural y a su estilo de aprendizaje.	Proporciona una valoración cultural del rendimiento del alumno; da a todos las mismas posibilidades de éxito
Juzgan a los alumnos sin aportar sugerencias para su progreso.	Aporta información útil para el proceso de aprendizaje
Consideran los exámenes y la formación como actividades separadas.	Considera la evaluación y la docencia como dos caras de la misma moneda.
Las respuestas son definitivas; los alumnos rara vez tienen la oportunidad de revisar, reflexionar o repetir una prueba.	Implica al estudiante en un proceso continuo de autorreflexión, aprendizaje asistido y revisión.
Proporcionan resultados que solo un profesional experto puede entender del todo.	Describe el comportamiento del alumno en términos de sentido común, que entiende todo el mundo, padres y niños incluidos.
Producen materiales de registro de puntuaciones que los alumnos no vuelven a ver nunca más.	Produce resultados con valor para los alumnos y para los que le rodean.
Se centra en la «respuesta correcta».	Trata de procesos tanto como de productos finales.
Sitúan a los alumnos en entornos de aprendizaje artificiales, que interfieren en la ecología natural del proceso de aprender.	Examina al alumno de forma discreta en el contexto de sus entornos naturales de aprendizaje.
Por lo general, se centran en habilidades de aprendizaje secundarias.	Incluye habilidades de pensamiento de primer orden e importantes aspectos subjetivos (por ejemplo, perspicacia e integridad)
Fomentan el aprendizaje extrínseco (por ejemplo, aprende a superar un examen o sacar buenas notas).	Fomenta el aprendizaje por el aprendizaje.
Tienen límites temporales que interfieren en los procesos de pensamiento de muchos alumnos.	Proporciona a los alumnos el tiempo que necesitan para solucionar un problema, un proyecto o un proceso
En general, consisten únicamente en leer, escuchar y escribir en una hoja de papel.	Implica crear, entrevistar, demostrar, resolver problemas, reflexionar, abocetar, conversar y participar en otras muchas tareas de aprendizaje activo.
No permite interactuar a los alumnos.	Favorece el aprendizaje en grupo.
Fomenta las comparaciones inútiles entre alumnos.	Compara los resultados de los alumnos con su propio rendimiento pasado.

Partiendo de esta apuesta por la «evaluación auténtica», podemos complementar las pruebas escritas y orales más tradicionales con todo un conjunto de estrategias e instrumentos que enriquecerán el proceso de evaluación. A continuación recogemos algunas propuestas²⁶⁰:

- Anecdotario. Diario que recoge los progresos académicos y no académicos de cada alumno.
- Muestras de trabajos. Archivo que recoge muestras del trabajo de cada alumno en las distintas áreas curriculares.
- Grabaciones de audio, en las que se recogen muestras del trabajo de los alumnos a nivel de lectura, lenguaje oral o lenguaje musical.
- Grabaciones de vídeo, en las que se registran muestras del trabajo de los alumnos con respecto al desempeño de procedimientos, destrezas, exposiciones, representaciones...
- Fotografías, para registrar productos elaborados por los alumnos: construcciones, inventos, proyectos de ciencias y de arte...
- Diario del alumno, en el que los estudiantes registran sus experiencias en el aula y la escuela, a través de fragmentos escritos, diagramas, dibujos...
- Gráficos personales, en los que los alumnos registran su propio progreso académico a través de gráficos y tablas.
- Sociogramas. Permiten manejar un registro visual de las interacciones de los alumnos en clase y su nivel de integración en el grupo de iguales.
- Entrevistas con los alumnos. Permiten tener una idea muy clara sobre las necesidades, características, intereses, objetivos y progresos de los alumnos. Conviene llevar un registro de las entrevistas, para sistematizar la información.
- Listas de control. Permiten evaluar habilidades, conductas y contenidos a través de un conjunto de indicadores relacionados con los criterios de evaluación.

Diferenciación de las estrategias e instrumentos de evaluación

A la hora de diferenciar las estrategias e instrumentos de evaluación en función de las necesidades de los distintos alumnos, incluidos los que tienen altas capacidades, debemos tener presentes algunas cuestiones básicas.

Como hemos visto, debemos utilizar un amplio abanico de estrategias e instrumentos de evaluación de cara a:

- Estar en condiciones de evaluar distintos tipos de contenidos: conceptos, destrezas, actitudes, valores...
- Adaptar la evaluación al nivel de aptitud de los alumnos.
- Ofrecer a los estudiantes formas distintas de demostrar lo que han aprendido, adecuadas a su perfil de aprendizaje. De este modo, seremos capaces de comprobar el grado de adquisición de los contenidos sin los condicionamientos que se derivan de un formato de «prueba», que no se ajusta a las posibilidades del estudiante.
- Permitir a los alumnos un cierto grado de optatividad a la hora de elegir la forma en la que quieren demostrar su aprendizaje. Un buen recurso para conseguirlo sería la «Hoja de celebración del aprendizaje» que propone Armstrong y que recogemos a continuación:

²⁶⁰ *Ibid.*, pp. 164-168.

CUADRO 21. Hoja de celebración del aprendizaje²⁶¹

HOJA DE CELEBRACIÓN DEL APRENDIZAJE					
ALUMNO/A			EQUIPO-BASE		
UNIDAD DIDÁCTICA				ÁREA/S	
Para demostrar que he aprendido...					
Me gustaría...					
	escribir un informe.			representar una simulación.	
	realizar una prueba escrita.			crear una serie de bocetos/diagramas.	
	realizar una prueba oral.			realizar un experimento.	
	realizar un ensayo con fotografías.			participar en un debate.	
	compilar un álbum de recortes.			realizar un mapa mental.	
	ofrecer una demostración en vivo.			realizar un video.	
	crear un proyecto en grupo.			crear un proyecto ecológico.	
	preparar un gráfico de estadísticas.			crear un musical.	
	crear una presentación multimedia.			componer una canción sobre el tema.	
	escribir un diario.			explicárselo a otra persona.	
	grabar entrevistas.			crear una coreografía.	
	diseñar un mural.			desarrollar un proyecto.	
	crear una discografía basada en el tema.			otro:	
	ofrecer una charla.				
Breve descripción del trabajo que voy a realizar					
Firma del alumno/a			Fecha		
Firma del profesor/a			Fecha		

- Primar la utilización de instrumentos de evaluación auténtica a la hora de evaluar el trabajo de los alumnos. Esta evaluación auténtica podría desarrollarse sobre la base de situaciones-problema y productos relacionados con la vida cotidiana.
- Diversificar la temporalización de la evaluación, de cara a respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

b) Diseño de la secuencia de actividades de evaluación final

Es necesario precisar que el hecho de hablar de una fase de evaluación al final de nuestra propuesta no quiere decir que no evaluemos antes. De hecho, estamos evaluando siempre: al principio, para diagnosticar y contextualizar; a lo largo del proceso, para orientarlo y mejorarlo; y al final, para hacer una valoración de los avances conseguidos.

²⁶¹ T. ARMSTRONG, o. c., p. 175.

Por tanto, esta fase se centra en lo que se suele denominar «evaluación final» y tiene el objetivo de desarrollar acciones para:

- Valorar el aprendizaje de los alumnos, tomando como referencia los criterios de evaluación.
- Fomentar la autoevaluación individual y grupal, como herramienta de mejora.
- Celebrar los éxitos grupales, de cara a seguir avanzando en la construcción de una red de aprendizaje en el aula.

La fase de evaluación puede articularse sobre diversos momentos: explicación de los criterios e instrumentos de evaluación, estudio cooperativo y preevaluación mutua, desarrollo de la prueba de evaluación, establecimiento de las calificaciones individuales y las recompensas/celebraciones grupales, y autoevaluación grupal. Pasemos a ocuparnos de cada uno de ellos.

Explicación de los criterios e instrumentos de evaluación.

La fase de evaluación debe empezar recordando a los alumnos:

- Cuáles son los criterios que vamos a utilizar para valorar el grado de consecución de los objetivos que proponíamos para la unidad didáctica.
- Qué instrumentos utilizaremos para realizar esta valoración.
- Cuál es la meta cooperativa y cuáles son los criterios que utilizaremos para valorar si se ha conseguido.
- Cuál será la recompensa y/o celebración que se deriva de la consecución de la meta grupal.

Para explicar los criterios e instrumentos de evaluación, podemos seguir las mismas pautas que utilizamos para la presentación y explicación de la unidad didáctica.

Estudio cooperativo y preevaluación mutua

Si vamos a realizar una prueba individual, ya sea oral o escrita, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, resulta muy conveniente complementar el estudio individual con la utilización de técnicas de estudio cooperativas. Algunas de las razones para utilizar este tipo de técnicas son:

- Pierde peso el aprendizaje memorístico típico del estudio individual. El procesamiento interindividual de la información que se da en este tipo de situaciones, contribuye decididamente a la construcción de aprendizajes más profundos por parte de los alumnos.
- El estudio se presenta como una actividad dinámica, atractiva y motivadora.
- Los alumnos reciben la retroalimentación necesaria para corregir errores y subsanar dudas.
- El éxito en las situaciones de ensayo desarrolladas dentro del grupo refuerza la convicción y seguridad del alumno en superar la prueba.

Una buena forma de canalizar el estudio cooperativo y la preevaluación mutua es a través de la incorporación en la dinámica de clase de los «controles grupales»²⁶². Se trata de que,

²⁶² Estrategia creada por los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria del colegio Ártica, perteneciente a la cooperativa de enseñanza José Ramón Otero.

días antes de la prueba individual, los equipos-base trabajen de forma conjunta sobre una prueba grupal, similar a la que tendrán que realizar individualmente. Los alumnos desarrollarían cada uno de los ejercicios y/o preguntas planteados en la prueba grupal con la consigna: «No pasar al siguiente hasta que todos los miembros del equipo no sean capaces de realizar el anterior». De ese modo, conseguimos tres cuestiones fundamentales:

- Los alumnos pueden poner en práctica lo que han aprendido, aumentando su comprensión de los contenidos a través de la corrección de errores y la aclaración de dudas.
- Los equipos estarán en condiciones de establecer el grado de preparación de sus miembros para hacer frente a la prueba. De este modo, el docente puede ajustar el desarrollo de la prueba de evaluación (nivel de dificultad, temporalización...) de cara a adecuarlo a las necesidades del grupo-clase.
- La supervisión de este trabajo por parte del docente le permitirá hacerse una idea muy aproximada de la situación del grupo clase con respecto a los contenidos trabajados. Este diagnóstico informal le permitirá realizar intervenciones concretas tanto para mejorar la comprensión de los contenidos por parte de la clase o de algunos alumnos, como para ajustar la evaluación en función de las necesidades de los alumnos.

Si la prueba de evaluación será diferenciada en función de los niveles de los distintos alumnos, el docente podría establecer equipos homogéneos esporádicos para el desarrollo del examen grupal, de cara a que los estudiantes trabajen con pares de un nivel similar.

Así mismo, para promover la implicación de los alumnos en la dinámica, el profesor puede otorgarle una calificación a esta prueba grupal, que sería tenida en cuenta en la calificación general de la unidad didáctica.

Otras técnicas cooperativas para el estudio y la preevaluación mutua serían la tutoría por parejas de toda la clase de los hermanos Johnson y el TELI de Slavin. Ambas pueden consultarse en el *Anexo 1* de esta obra.

Desarrollo de la prueba de evaluación

Cuando nos referimos a los instrumentos de evaluación, mencionábamos que para evaluar a un alumno no es estrictamente necesario realizar un examen. De hecho, siguiendo a Armstrong²⁶³, considerábamos que en muchas ocasiones resulta más interesante utilizar situaciones de evaluación auténtica, en las que el alumno demuestra su aprendizaje aplicándolo a un producto o situación relevante con respecto a la práctica social. En la misma línea, Tomlinson sostiene que los productos derivados de la tarea

«son medios excelentes para diagnosticar el conocimiento, la comprensión y la destreza del estudiante. Muchos alumnos pueden demostrar mejor lo que saben en un producto que en una prueba escrita. Por lo tanto, en un aula diferenciada los docentes podrían reemplazar algunas pruebas por tareas de producción o combinar las dos cosas, para que el mayor espectro posible de alumnos tenga máximas oportunidades de considerar, aplicar y demostrar lo que han aprendido»²⁶⁴.

²⁶³ T. ARMSTRONG, o. c.

²⁶⁴ C. A. TOMLINSON, o. c., p. 163.

Sin embargo, no creemos conveniente renunciar a las pruebas de evaluación más tradicionales, ya que forman y formarán parte de la vida académica de los chicos y, por tanto, resulta necesario que desarrollen las destrezas y estrategias imprescindibles para afrontarlas de forma eficaz. Ahora bien, debemos utilizarlas de forma equilibrada, evitando convertirlas en el único instrumento de evaluación, ya que, como hemos visto, no constituyen una herramienta válida para evaluar muchos de los aspectos que componen el desarrollo de una competencia por parte del alumno.

Partiendo de lo anterior, la evaluación final de la unidad didáctica puede articularse sobre distintos instrumentos, entre los que destacan las pruebas orales o escritas, las exposiciones, los trabajos de investigación y, por supuesto, los propios productos derivados de la tarea propuesta en la unidad.

A la hora de diseñar estos instrumentos, debemos tener presentes dos elementos básicos del trabajo cooperativo:

- La responsabilidad individual. Es necesario que, aunque la propuesta de evaluación se desarrolle en grupo, seamos capaces de establecer los mecanismos necesarios para identificar el trabajo realizado por los distintos miembros del grupo²⁶⁵.
- La igualdad de oportunidades para el éxito. Es necesario que los instrumentos de evaluación se ajusten a las necesidades de los distintos alumnos y que, a la hora de valorar el desempeño de los estudiantes, no acudamos a estándares o criterios rígidos, sino que tomemos como referencia su propio rendimiento anterior²⁶⁶.

Establecimiento de las calificaciones individuales y las recompensas/celebraciones grupales

Una vez obtenidos los resultados de la prueba de evaluación, el docente debe valorar los progresos individuales y grupales para establecer:

- Las calificaciones individuales. Como ya hemos dicho, es necesario que la calificación no se base en criterios rígidos, sino en el progreso o retroceso del alumno con respecto a su rendimiento anterior.
- Los puntajes grupales, que se establecerán a partir del rendimiento individual de cada uno de sus miembros.
- Las recompensas/celebraciones grupales, a partir de los criterios que se derivan de la meta cooperativa. De cara a evitar la competición entre los grupos, no debemos limitar las recompensas/celebraciones: todos los equipos que alcancen los criterios marcados las conseguirán.

Autoevaluación grupal

La autoevaluación del equipo-base tiene lugar cuando sus propios miembros analizan en qué medida están alcanzando los objetivos y mantienen relaciones de trabajo efectivas. En esta autoevaluación los equipos deben considerar:

²⁶⁵ Podréis profundizar en la responsabilidad individual acudiendo al capítulo 7, en el apartado de referido a los elementos del aprendizaje cooperativo.

²⁶⁶ Podréis profundizar en la igualdad de oportunidades para el éxito en el capítulo 7 de esta obra, en el apartado relacionado con los elementos del aprendizaje cooperativo.

- El rendimiento académico de cada uno de sus miembros, de cara a establecer los apoyos y ayudas pertinentes.
- Lo que han hecho bien y lo que han hecho mal, para establecer las actitudes, hábitos y conductas que han de ser conservados, mejorados, modificados o eliminados.
- El grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por el grupo en la sesión de evaluación anterior y el establecimiento de nuevos objetivos grupales.

A la hora de diseñar y desarrollar las situaciones de autoevaluación grupal, podemos tener en consideración algunas premisas:

- Debe desarrollarse de forma periódica. Resulta interesante asignar un tiempo semanal al desarrollo de esta autoevaluación.
- Es necesario hacer explícita la forma en la que esperamos que esta autoevaluación se desarrolle, estableciendo los procedimientos que deben realizar los alumnos. Así mismo, es necesario que el profesor supervise el proceso e intervenga para realizar las correcciones que considere necesarias.
- Resulta útil servirse de un instrumento específico para la autoevaluación²⁶⁷. Este instrumento no solo permitirá al docente documentar el proceso a largo plazo, sino que servirá de guía para orientar el trabajo del grupo.

Una vez realizada la autoevaluación dentro de los equipos, la asamblea podría valorar el desempeño del grupo clase en general y establecer sus propios objetivos de mejora. Este es un momento idóneo para que el docente fomente el desarrollo de estrategias metacognitivas por parte de los alumnos. Exponiendo y analizando sus puntos de vista sobre el trabajo de la clase, no solo contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles del grupo, sino que pueden implicarse en el establecimiento y desarrollo de acciones específicas para mejorar la situación.

Bibliografía

- AGUADED, J. / BAUTISTA, J., «Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación», en *Aula abierta* 80 (2002), pp. 139-152.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA / ALSINET, J. / Y OTROS, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 2009.
- ÁLVAREZ, S. / PÉREZ, A. / SUÁREZ, M. L., *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias, Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2008, <http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- AMBRÒS, A., «La programación de unidades didácticas por competencias», en *Aula de innovación educativa* 180 (2009), pp. 26-32.
- ARMSTRONG, T., *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós Educador, 2006.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R. «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universi-

²⁶⁷ Encontraréis un modelo de boletín de autoevaluación grupal en el capítulo 7 de esta obra, en el apartado de evaluación grupal dentro de los elementos del aprendizaje cooperativo.

- dad de Sevilla», en *Revista latinoamericana de tecnología educativa* 4/1, (2005), pp. 121-139. http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002 http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- DÍAZ-AGUADO, M. J., *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid, Santillana-UCETAM, 2005.
- DURÁN, D. / VIDAL, V., *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona, Graó, 2004.
- ESCRIBANO, A. / DEL VALLE, A., *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2008.
- ESCUDERO, J. M., *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
- FERREIRO GRAVIÉ, R., *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas, 2003.
- GARCÍA, F., «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención», en *Barcelona 207* (18 de febrero de 2000).
- GIMENO, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid, Anaya, 1981.
- GÓMEZ-PIMPOLLO, N. / PÉREZ, M. / ARREAZA, F., *Documento de apoyo: Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha, 2009, <http://issuu.com/competenciadigital/docs/documentoapoyo>
- GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA, «Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales», en *Cuadernos de Educación de Cantabria 2* (2007).
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T., *Cooperation and competition: theory and research*. Edina (MN), Interaction Book Company, 1989.
- *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON R. T. / HOLUBEC, E., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós, 1999.
- *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- KAGAN, S., *Cooperative learning*. San Clemente (CA), Resources for Teachers, 1994.
- LOBATO, C., *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Bilbao, Universidad del País Vasco, 1998.
- MARTÍN DEL BUEY, F. (coord.), *Procesamiento estratégico de la información*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo, 1999.
- MASIP, M. / RIGOL, A., «El aula, escenario de diversidad», en ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA / ALSINET, J / Y OTROS, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó, 2009.
- MOYA, J. (2009). *Competencias básicas y currículo integrado: la estructura de tareas*. [Material gráfico proyectable 29 diapositivas], 2009 www.cprceuta.es/Competencias_basicas/archivos/la_estructura_de_tareas.ppt

- MOYA, P. / ZARIQUIEY, F., «El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia», en TORREGO, J. C., *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.
- OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*, 2002, www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- PARCERISA, A., *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó, 2006.
- PÉREZ, A., «La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas», en *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria, 2007.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid, Proyecto Atlántida, 2008
- PUJOLÀS, P., *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga, Aljibe, 2001.
- *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2004.
- *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, 2008.
- RENZULLI, J., «Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento de enriquecimiento escolar», en BENITO MATE, Y. (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1994, pp. 175-217.
- SÁNCHEZ INIESTA, T., *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- SANTIAGO, C. / MÉNDEZ, R., *Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2009.
- SLAVIN, R., *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.
- TORREGO, J. C. (coord.), *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid, Alianza, 2008.
- VYGOTSKY, L., *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1995.
- ZABALA, A., «Materiales curriculares», en MAURI, T. / SOLÉ, I. / DEL CARMEN, L. / ZABALA, A., *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, Horsori, 1998.
- *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó, 2007.

.....
C a p í t u l o 1 0

Ejemplificaciones de unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades

Dos propuestas concretas
para primer ciclo de educación primaria

Elena Calvo Rodríguez
Guillermo Rodríguez Hernández
María Varas Mayoral
Sonia Vega Ramos
Francisco Zariquiey Biondi²⁶⁸

*El verdadero amor no es otra cosa que el deseo
inevitable de ayudar al otro para que sea quien es.*

J. BUCAY

1. Introducción

Este capítulo recoge dos ejemplos de unidades didácticas basadas en el modelo que se propone en esta guía. Ambas se dirigen a primer ciclo de Educación Primaria, aunque para su diseño hemos seguido caminos distintos.

La primera, programada para primer curso de Primaria, parte del proyecto para diseñar y organizar todos los demás elementos: objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, tareas, actividades, etc.

La segunda, programada para segundo curso, parte de los contenidos y las actividades recogidas en el libro de texto, para articular una propuesta más global y compleja en que estos elementos encuentran sentido: el proyecto.

Ambas propuestas se han realizado sobre la plantilla de programación que hemos manejado en el capítulo nueve, por lo que el proceso que hemos seguido los docentes ha sido:

²⁶⁸ Este trabajo no habría sido posible sin las compañeras y compañeros del equipo de primer ciclo de Educación Primaria del colegio Ártica.

- empezar por el diseño general de la unidad didáctica, la que se dirige a todo el grupo clase (columna de la izquierda);
- partiendo de la base anterior, incorporar las modificaciones derivadas de la diferenciación para el alumno con altas capacidades (columna de la derecha).

Este planteamiento nos parece una buena forma de empezar a diferenciar la experiencia escolar de los alumnos, ya que marca una pauta de actuación que puede limitarse a unos casos concretos (como por ejemplo el alumno con altas capacidades) o extenderse a las necesidades de más alumnos, añadiendo nuevas columnas con diferenciaciones concretas.

Finalmente, nos gustaría hacer hincapié en que este modelo ofrece otra ventaja añadida: si tomamos las columnas por separado, nos encontramos tanto con planes de trabajo grupal (columna de la izquierda) como con planes personalizados de trabajo para el alumno con altas capacidades (columna de la derecha).

A continuación pasamos a desarrollar cada una de estas propuestas.

CUADRO 1

Diseño de la unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos							
Unidad didáctica							
NIVEL	PRIMERO	GRUPO	A	ETAPA	EDUCACIÓN PRIMARIA	CURSO ESCOLAR	2009-2010
UNIDAD DIDÁCTICA	EL LIBRO DE LOS ANIMALES				ÁREA/S	Lengua Castellana y Conocimiento del Medio	
Temporalización							
Al desarrollo de la unidad didáctica dedicaremos					7	sesiones de 2 horas , que se distribuirán entre:	
• El día		de		de		(fecha de inicio).	
• El día		de		de		(fecha de finalización).	
Contextualización en función del diagnóstico							
El <i>sentido</i> de este trabajo queda respaldado por: <ul style="list-style-type: none"> • las necesidades del grupo clase, tanto por sus características como por su momento evolutivo; • el cumplimiento de los objetivos generales de la etapa, del ciclo y del curso, que se hallan representados en la fase de planificación de nuestra unidad didáctica; • la programación general de aula. 							
Características del grupo clase y los alumnos							
El grupo clase en el que se quiere poner en práctica nuestra unidad es, como cualquier otro grupo de nuestro sistema educativo, un grupo heterogéneo, con unas necesidades educativas específicas muy dispares. El rendimiento académico que encontramos en el aula es, por tanto, desigual y diverso. Ello implica una labor de atención a la diversidad muy importante por parte del tutor y de los profesores del grupo, con el objetivo de promover las posibilidades de éxito de todos nuestros alumnos. En el grupo encontramos un alumno con altas capacidades, que demuestra un mayor desarrollo biosocial, cognitivo y psicosocial en relación a su edad cronológica. Se trata de un estudiante muy participativo que, como el resto de la clase, se muestra motivado para realizar cualquier tarea que se le proponga. Además, tenemos un alumno con una adaptación curricular significativa, dadas las dificultades que presenta en las diferentes áreas de su desarrollo (cognitivo, emocional, social, motriz, etc.) y en el contexto escolar. Otros dos alumnos presentan necesidades de refuerzo educativo.							

El grupo clase presenta un alto nivel de motivación respecto al trabajo escolar y se muestran muy conscientes respecto de sus responsabilidades con respecto al mismo. En cuanto a la actitud y comportamiento de los alumnos podemos concluir que es un grupo predispuesto al trabajo, aunque ello no les exime de las dificultades típicas que podemos encontrar en un grupo con 28 alumnos de 6 años. Los conocimientos previos sobre los que construiremos los nuevos aprendizajes son también dispares, aunque en general podemos hablar de una buena base sobre la que ir trabajando los nuevos contenidos y procedimientos.

En lo que se refiere a las habilidades sociales, el grupo presenta algunas dificultades con respecto a la atención que prestan a las explicaciones, a la escucha atenta dentro de las situaciones de interacción y a la gestión autónoma y ordenada de su propio trabajo. En ocasiones, la motivación que presenta el grupo provoca que el entusiasmo se desborde, haciendo que las situaciones de aprendizaje, sobre todo en gran grupo, sean difíciles de controlar.

Centrándonos en las relaciones sociales y el clima de convivencia entre los miembros del grupo, debemos partir de la base que llevan apenas unos pocos meses juntos. Sin embargo, ello no ha impedido empezar a conocerse mejor unos a otros y a cohesionarse como grupo clase. Están aprendiendo a aceptar los errores de los demás y a convivir con ellos. En general, podemos decir que existe un buen clima de convivencia y que los conflictos son poco numerosos y propios de la edad.

Nivel de autonomía y cooperación del grupo

El grupo se encuentra en una fase muy inicial en la construcción de la red de aprendizaje. El trabajo sobre las dinámicas de cooperación es lento, entre otras cosas porque resulta fundamental invertir tiempo en que los alumnos adquieran las rutinas de trabajo propias de la Educación Primaria, que difieren en muchos aspectos respecto a lo que vivían en Infantil.

Esto no significa que no hayamos hecho avances. Se han ido sentando las bases que para poder desarrollar trabajo en equipo con éxito. Por ejemplo, hemos conseguido:

- Una estructura en grupos de cuatro alumnos con una clara tendencia a la flexibilidad (cuanta más flexibilidad, más atención a la diversidad).
- Una buena cohesión grupal.
- Que el trabajo sobre las destrezas de formación empieza a dar sus frutos.
- Mantener y potenciar la autonomía de los alumnos, en la línea de lo realizado en Infantil.
- Un alto nivel de responsabilidad individual y grupal dentro de clase.
- Una clara interdependencia con respecto a la identidad, trabajando sobre el nombre, el escudo y el logo de los equipos-base.
- Promover la interdependencia con respecto a las recompensas/celebraciones, a través del refuerzo positivo grupal (calendario o boletín de puntos), basándonos en aquellas actitudes que queremos que se repitan en nuestros alumnos, centrándonos en la idea de unión de los pequeños grupos. Todo ello queda recogido en un espacio físico del aula destinado exclusivamente a cada uno de los grupos de trabajo.
- Introducir técnicas de aprendizaje cooperativo informal para trabajar la lectoescritura, el razonamiento lógico-matemático y la activación de conocimientos previos.
- Empezar a trabajar sobre la autoevaluación grupal, adaptándola al nivel de competencia de nuestros alumnos en este tipo de aprendizaje. La idea es que tomen conciencia de lo que está funcionando bien (y deben mantener) y lo que no (y hay que cambiar).

No obstante, a pesar de todos estos avances, el equipo educativo de primer curso de Primaria es consciente de que aún nos queda mucho por hacer en esta parcela. Que debemos seguir trabajando y fomentando en nuestros alumnos esas destrezas cooperativas tan necesarias para asegurar el éxito que, juntos, pretendemos alcanzar.

Características del profesor

El profesorado que trabajará sobre esta unidad didáctica está familiarizado con los dos pilares metodológicos básicos de la propuesta: el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Por este motivo, consideramos que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se derivan de la unidad pueden ser perfectamente asumidas por ellos.

CUADRO 2

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño del proyecto a desarrollar en la unidad didáctica	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				PROYECTO	
				NUESTRO LIBRO DE ANIMALES	
				SITUACIÓN-PROBLEMA	
				El problema Cuando están trabajando sobre los animales, los chicos comprueban que no tienen ningún libro de animales en la biblioteca del aula. A continuación, van a las otras clases de primero y se dan cuenta que la realidad es la misma. Entonces, en asamblea, deciden que hay que buscar una solución.	
				PRODUCTO	
				La solución PRODUCTO COLECTIVO: Elaboración de un libro de animales.	La solución PRODUCTO COLECTIVO: Elaboración de un libro de animales.
				PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: Elaboración de las distintas fichas de animales que compondrán el libro.	PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: Elaboración de las distintas fichas de animales que compondrán el libro. Todo el trabajo del alumno con altas capacidades se adecuará a sus necesidades, tanto a nivel de contenido como de aspectos formales: redacción, presentación, elementos...
				CONTEXTO	
				Aunque el producto se dirige al contexto educativo, el libro de animales conecta directamente con el contexto profesional.	
PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de la meta cooperativa	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				SI TODOS LOS EQUIPOS-BASE CUMPLEN CON SU PARTE DEL TRABAJO, Y CONSEGUIMOS PUBLICAR Y DISTRIBUIR NUESTROS LIBROS DE ANIMALES, TODOS REALIZAREMOS UNA VISITA A FAUNIA.	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Selección de contenidos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
ÁREA DE LENGUA					
				1. Lectura comprensiva de diferentes textos escritos.	1. <i>Lectura comprensiva de diferentes textos escritos.</i>
				2. Creación de textos relacionados con el ámbito escolar utilizando lenguaje verbal y no verbal para obtener, organizar y comunicar información.	2. <i>Creación de textos relacionados con el ámbito escolar utilizando lenguaje verbal y no verbal para obtener, organizar y comunicar información.</i>
				3. Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación, redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo con ayuda del profesor y sus compañeros (reescritura).	3. <i>Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación, redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo con ayuda del profesor y sus compañeros (reescritura).</i>
				4. Identificación y uso de las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas simples en las producciones orales y escritas.	4. Identificación y uso de las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones orales y escritas.
				5. Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.	5. <i>Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.</i>
					6. La toma de notas, la síntesis y el resumen.
				6. Valoración del lenguaje escrito como código comunicativo.	7. <i>Valoración del lenguaje escrito como código comunicativo.</i>
ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO					
				1. Características y formas de vida de distintos tipos de animales.	1. <i>Características y formas de vida de distintos tipos de animales.</i>
					2. Animales herbívoros, carnívoros y omnívoros.
				2. Los mamíferos: características. Mamíferos domésticos y salvajes.	3. Los mamíferos: características. Mamíferos domésticos y salvajes. Hábitat.
				3. Aves: características.	4. Aves: características. Aves de corral y silvestres. Hábitat.
				4. Peces: características	5. Peces: características. Peces de río y de mar. Hábitat.
					6. Anfibios: características. Hábitat.
					7. Reptiles: características. Hábitat.
				5. Las enciclopedias de animales.	8. <i>Las enciclopedias de animales.</i>
				6. Cuidado de los animales.	9. <i>Cuidado de los animales.</i>

CUADRO 3

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de objetivos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
ÁREA DE LENGUA					
				1. Escuchar, leer y comprender diferentes tipos de textos, especialmente textos científicos.	1. <i>Escuchar, leer y comprender diferentes tipos de textos, especialmente textos científicos.</i>
				2. Leer textos con la articulación, el ritmo, la fluidez, la expresividad y la seguridad necesarios y ser capaz de extraer alguna información específica.	
				3. Desarrollar habilidades para expresarse oralmente.	2. <i>Desarrollar habilidades para expresarse oralmente.</i>
				4. Utilizar correctamente las estructuras lingüísticas básicas.	
				5. Escuchar y comprender la expresión oral de los demás.	3. <i>Escuchar y comprender la expresión oral de los demás.</i>
				6. Aceptar las aportaciones de los demás, respetando las normas del intercambio.	4. <i>Aceptar las aportaciones de los demás, respetando las normas del intercambio.</i>
				7. Crear textos relacionados con el ámbito escolar utilizando lenguaje verbal y no verbal para obtener, organizar y comunicar información.	5. <i>Crear textos relacionados con el ámbito escolar utilizando lenguaje verbal y no verbal para obtener, organizar y comunicar información.</i>
				8. Usar estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificar, redactar el borrador, evaluar y revisar el texto para mejorarlo con ayuda del profesor y sus compañeros (reescritura).	6. <i>Usar estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificar, redactar el borrador, evaluar y revisar el texto para mejorarlo con ayuda del profesor y sus compañeros (reescritura).</i>
					7. <i>Manipular la lengua oral y escrita: transformar oraciones, sustituir palabras por sus sinónimos, ordenar frases, reconocer palabras que expresan acciones, nombres, cualidades, etc.</i>
				9. Identificar y usar normas sintácticas, morfológicas y ortográficas simples en las producciones orales y escritas.	8. <i>Identificar y usar normas sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones orales y escritas.</i>
					9. <i>Tomar notas, sintetizar y resumir.</i>
				10. Valorar el lenguaje escrito como código comunicativo.	10. <i>Valorar el lenguaje escrito como código comunicativo.</i>
				11. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.	11. <i>Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de objetivos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	
				1. Conocer las características básicas y las formas de vida de distintos tipos de animales.	1. <i>Conocer las características básicas y las formas de vida de distintos tipos de animales.</i>
					2. Distinguir a los animales por su tipo de alimentación: animales herbívoros, carnívoros y omnívoros.
				2. Reconocer las características básicas de los mamíferos.	3. <i>Reconocer las características básicas de los mamíferos.</i>
				3. Distinguir entre animales domésticos y salvajes.	4. <i>Distinguir entre mamíferos domésticos y salvajes.</i>
				4. Reconocer las características básicas de las aves.	5. <i>Reconocer las características básicas de las aves.</i>
					6. Distinguir entre aves silvestres y de corral.
				5. Reconocer las características básicas de los peces.	7. <i>Reconocer las características básicas de los peces.</i>
					8. Distinguir entre peces de río y de mar.
					9. Reconocer las características básicas de los anfibios y reptiles.
					10. Identificar el hábitat de algunos mamíferos, aves, peces, anfibios y reptiles representativos.
				6. Conocer las características básicas de las enciclopedias de animales.	11. <i>Conocer las características básicas de las enciclopedias de animales.</i>
				7. Elaborar de forma colectiva una enciclopedia de animales.	12. <i>Elaborar de forma colectiva una enciclopedia de animales.</i>
				8. Desarrollar la capacidad de análisis a través de la observación de los animales.	13. <i>Desarrollar la capacidad de análisis a través de la observación de los animales.</i>
				9. Respetar y valorar a los animales.	14. <i>Respetar y valorar a los animales.</i>

CUADRO 4

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Identificación de las competencias básicas	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo -clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
				1. Construir textos con una presentación clara, ordenada y adaptada al formato.	1. <i>Construir textos con una presentación clara, ordenada y adaptada al formato.</i>
				2. Elaborar un guión previo.	2. <i>Elaborar un guión previo y utilizarlo para desarrollar un discurso organizado: inicio, progreso y conclusión.</i>
				3. Valorar de forma crítica los hechos escuchados.	3. <i>Valorar de forma crítica los hechos escuchados.</i>
				4. Mantener el diálogo y comunicarse de forma ordenada.	4. <i>Mantener el diálogo y comunicarse de forma ordenada.</i>
				5. Expresarse con ritmo, pronunciación y entonación adecuados.	
				COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	
				1. Uso eficaz de la lengua en la consulta de fuentes de información, conocimientos adquiridos y recursos materiales.	
				2. Identificación por sus rasgos de los seres vivos y del ser humano.	1. <i>Identificación por sus rasgos de los seres vivos y del ser humano.</i>
				3. Conservación y cuidado de animales.	2. <i>Conservación y cuidado de animales.</i>
				4. Práctica cooperativa en el diseño, planificación del proyecto, tareas, valoración.	3. <i>Práctica cooperativa en el diseño, planificación del proyecto, tareas, valoración.</i>
				5. Colaboración e intercambio de materiales y uso compartido.	4. <i>Colaboración e intercambio de materiales y uso compartido.</i>
				TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	
				1. Localización de la información en buscadores específicos.	1. <i>Localización de la información en diversos soportes (CD-ROM, DVD...) y buscadores específicos.</i>
				2. Bajada de archivos e imágenes.	
				3. Contraste y clasificación de información procedentes de diferentes fuentes.	2. <i>Contraste y clasificación de información procedentes de diferentes fuentes.</i>
				4. Uso responsable y seguro de Internet.	3. <i>Uso responsable y seguro de Internet.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Identificación de las competencias básicas	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo -clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
				1. Práctica cooperativa en el diseño, planificación, realización y valoración del proyecto.	1. <i>Práctica cooperativa en el diseño, planificación, realización y valoración del proyecto.</i>
				2. Intercambio de materiales y uso compartido.	2. <i>Intercambio de materiales y uso compartido.</i>
				3. Implicación en la búsqueda de alternativas y en la toma de decisiones.	3. <i>Implicación en la búsqueda de alternativas y en la toma de decisiones.</i>
				4. Expectativas positivas hacia el trabajo en grupo.	4. <i>Expectativas positivas hacia el trabajo en grupo.</i>
				5. Conservación y el cuidado de los animales.	5. <i>Conservación y el cuidado de los animales.</i>
				COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	
					1. Selección y uso de materiales, instrumentos y recursos.
				1. Intercambio y uso de materiales.	2. Intercambio y uso de materiales.
				2. Inventiva y uso de la imaginación.	3. Inventiva y uso de la imaginación.
					4. Práctica de la coordinación y gestión de recursos.
				3. Disfruta con la expresión artística.	5. <i>Disfruta con la expresión artística.</i>
				COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	
				1. Lectura eficaz.	
				2. Realce de las ideas más importantes.	1. Realce de las ideas más importantes. Uso de esquema
				3. Lectura previa y elaboración de un guión.	2. <i>Lectura previa y elaboración de un guión.</i>
					3. Toma de notas.
				4. Elaboración de trabajos monográficos.	4. <i>Elaboración de trabajos monográficos.</i>
				5. Práctica del trabajo en equipo.	5. Práctica del trabajo en equipo.
				AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
				1. Fijar objetivos y metas.	1. <i>Fijar objetivos y metas.</i>
					2. Valorar las posibilidades de mejora.
				2. Organización, gestión y elaboración del proceso en fases.	3. <i>Organización, gestión y elaboración del proceso en fases.</i>
				3. Responsabilidad y perseverancia en las tareas.	4. <i>Responsabilidad y perseverancia en las tareas.</i>
				4. Uso de habilidades sociales.	5. <i>Uso de habilidades sociales.</i>
				5. Valora el trabajo de otros y el propio.	6. <i>Valora el trabajo de otros y el propio.</i>
				6. Práctica del diálogo, la negociación y la mediación.	7. <i>Práctica del diálogo, la negociación y la mediación.</i>

CUADRO 5

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Formulación de los criterios de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE LENGUA	
				1. Escucha, lee y comprende diferentes tipos de textos, especialmente textos científicos.	1. <i>Escucha, lee y comprende diferentes tipos de textos, especialmente textos científicos.</i>
				2. Lee textos con la articulación, el ritmo, la fluidez, la expresividad y la seguridad necesarios.	
				3. Desarrolla habilidades para expresarse oralmente.	2. <i>Desarrolla habilidades para expresarse oralmente.</i>
				4. Utiliza correctamente las estructuras lingüísticas básicas.	
				5. Escucha y comprende la expresión oral de los demás.	3. <i>Escucha y comprende la expresión oral de los demás.</i>
				6. Acepta las aportaciones de los demás, respetando las normas del intercambio.	4. <i>Acepta las aportaciones de los demás, respetando las normas del intercambio.</i>
				7. Elabora textos relacionados con el ámbito escolar utilizando lenguaje verbal y no verbal para obtener, organizar y comunicar información.	
				8. Usa estrategias y normas básicas en la producción de textos: planifica, redacta el borrador, evalúa y revisa el texto para mejorarlo (reescritura).	
					5. <i>Manipula la lengua oral y escrita: transforma oraciones, sustituye palabras por sus sinónimos, ordena frases, reconoce palabras que expresan acciones, nombres, cualidades, etc.</i>
				9. Identifica y usa normas sintácticas, morfológicas y ortográficas simples en las producciones orales y escritas.	6. <i>Identifica y usa normas sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones orales y escritas.</i>
					7. <i>Toma notas, sintetizar y resumir.</i>
				10. Valora el lenguaje escrito como código comunicativo.	8. <i>Valora el lenguaje escrito como código comunicativo.</i>
				11. Utiliza los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.	9. <i>Utiliza los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Formulación de los criterios de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	
				1. Conoce las características básicas y las formas de vida de distintos tipos de animales.	1. <i>Conoce las características básicas y las formas de vida de distintos tipos de animales.</i>
					2. Distingue a los animales por su tipo de alimentación.
				2. Reconoce las características básicas de los mamíferos.	3. <i>Reconoce las características básicas de los mamíferos.</i>
				3. Distingue entre animales domésticos y salvajes.	4. <i>Distingue entre animales domésticos y salvajes.</i>
				4. Reconoce las características básicas de las aves.	5. <i>Reconoce las características básicas de las aves.</i>
					6. Distingue entre aves silvestres y de corral.
				5. Reconoce las características básicas de los peces.	7. <i>Reconoce las características básicas de los peces.</i>
					8. Distingue entre peces de río y de mar.
					9. Reconoce las características básicas de los anfibios y reptiles.
					10. Identifica el hábitat de algunos mamíferos, aves, peces, anfibios y reptiles representativos.
				6. Conoce las características básicas de las enciclopedias de animales.	11. <i>Conoce las características básicas de las enciclopedias de animales.</i>
				7. Elabora de forma colectiva una enciclopedia de animales.	12. <i>Elabora de forma colectiva una enciclopedia de animales.</i>
				8. Desarrolla la capacidad de análisis a través de la observación de los animales.	13. <i>Desarrolla la capacidad de análisis a través de la observación de los animales.</i>
				9. Respeta y valora a los animales.	14. <i>Respeta y valora a los animales.</i>

CUADRO 6

Metodología
Principios metodológicos
<p>Los tres principios metodológicos sobre los que hemos construido esta propuesta son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación. 2. Autonomía. 3. Cooperación.
Diseño de la estructura cooperativa
Contextualización en función del diagnóstico
<p>Los alumnos están aprendiendo a trabajar en equipo. Por ello, este proyecto nos servirá para fortalecer el trabajo que venimos realizando desde el inicio de curso. Así, continuaremos fomentando el desarrollo de las destrezas cooperativas, utilizando dinámicas que favorezcan la interacción de los alumnos.</p>
Establecimiento de los agrupamientos
<p>El aula está distribuida en 7 equipos-base de 4 miembros (contamos con 28 alumnos). Para la formación de los equipos hemos tenido en cuenta la aptitud, la actitud y el nivel de habilidades cooperativas, y el sexo.</p> <p>El grupo al que pertenece el alumno con altas capacidades está formado por un alumno de nivel medio alto, uno de nivel medio y uno de nivel medio-bajo. En ocasiones cambiamos la distribución de los mismos para trabajar actividades concretas, formando así, grupos homogéneos.</p> <p>Los equipos se mantienen durante 2 meses, aunque asumimos cierta flexibilidad que dependerá del buen funcionamiento o no del grupo.</p>
Diseño del ambiente de aprendizaje
<p>Ya que uno de los principios de nuestro centro es el modelo inclusivo, el ambiente de aprendizaje se rige por tres criterios claros: la cooperación, la diferenciación y la autonomía de los alumnos.</p> <p>En el primer curso contamos con la ventaja de que en Infantil nuestros alumnos están habituados a trabajar por rincones de actividad, lo que facilita la tarea de fomentar la autonomía. Por ello, mantenemos la propuesta de rincones, estableciendo los siguientes: rincón de biblioteca y juegos, rincón del calendario y encargado, rincón del arte, rincón TIC. Todos estos rincones son autogestionados por los alumnos.</p>
Establecimiento de roles cooperativos
<p>Teniendo en cuenta el momento evolutivo en que se encuentran los alumnos de primer curso de Primaria, estamos introduciendo poco a poco los roles cooperativos que establecemos en el colegio Ártica. Así pues, hasta este momento los alumnos solo trabajan con dos roles, que realizan funciones muy sencillas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Supervisor</i>²⁶⁹: <ul style="list-style-type: none"> - Revisa la agenda: pide a los compañeros que comprueben si hay notas. - Supervisa que todos anoten los comunicados en la agenda. • <i>Environment</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Revisa si todo el equipo tiene el material de la siguiente clase. - Mantiene el orden y limpieza de la clase. - A medida que vaya avanzando el curso, iremos introduciendo los otros dos roles restantes: • <i>Speaker</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Regula el nivel de ruido del grupo. - Es el portavoz del equipo. • <i>Coordinator</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Comunica que se ha finalizado la tarea. - Comprueba que todos cumplen la función.

²⁶⁹ Nuestros roles están en inglés de cara a potenciar el proyecto bilingüe del centro.

Selección y enseñanza de destrezas cooperativas

Las habilidades que se van a trabajar durante la unidad didáctica son:

- Habilidades básicas de interacción social: respeto hacia los distintos ritmos y formas de aprender, respeto a las opiniones del compañero.
- Habilidades de comunicación: turno de palabra y escucha activa.
- Habilidades de formación: nivel de ruido e implicación en el trabajo del equipo.

Este planteamiento resulta coherente con el Plan de Acción Tutorial del Colegio Ártica, en el que están previstas sesiones de tutoría para que el Departamento de Orientación trabaje con los alumnos el desarrollo de habilidades cooperativas.

Establecimiento de normas

El establecimiento de las normas se realizó a través de la implicación de todos los alumnos.

- Comenzamos explicando qué era una norma y, posteriormente, reflexionamos sobre cómo deberíamos actuar para conseguir un ambiente ordenado y positivo en el aula.
- Para ello, dijimos a los alumnos que no se podía utilizar la palabra «NO», ni «PROHIBIDO», sino que debían señalar lo que deberíamos hacer todos.
- El profesor iba anotando las propuestas de los alumnos en la pizarra.
- Realizamos una síntesis de todas, quedando las siguientes normas en el aula:
 - Respetamos a los compañeros.
 - Respetamos las ideas de los demás.
 - Pedimos ayuda si la necesitamos.
 - Ayudamos a los compañeros que lo necesitan sin decir la solución.
 - Hablamos bajito.
 - Mantenemos ordenado y limpio el espacio del equipo.
- Por último, los alumnos escribieron las normas en una cartulina, que ahora está situada en un lugar visible de la clase. Siempre que tenemos un problema o conflicto, acudimos a ellas para buscar soluciones.

CUADRO 7

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				PRIMERA SESIÓN (2 HORAS)			
				TAREA 1		TAREA 1	
				PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: PROYECTO Y PLAN DE TRABAJO.		PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: PROYECTO Y PLAN DE TRABAJO.	
				Actividad 1.1.		Actividad 1.1.	
				El profesor presenta y explica el plan de trabajo de la unidad didáctica.		<i>El profesor presenta y explica el plan de trabajo de la unidad didáctica. Luego, explica el plan de trabajo personalizado al alumno con altas capacidades.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR – ALUMNOS. PROFESOR – ALUMNO.</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA</i>
				Actividad 1.2.		Actividad 1.2.	
				Los alumnos, dentro de sus equipos-base, realizan un inventario de las tareas a realizar.		Los alumnos, dentro de sus equipos-base, realizan un inventario de las tareas a realizar.	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPO-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FOLIO GIRATORIO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) FOLIO GIRATORIO</i>
				Actividad 1.3.		Actividad 1.3.	
				El profesor realiza una puesta en común en gran grupo para recapitular el plan de trabajo de la unidad didáctica.		<i>El profesor realiza una puesta en común en gran grupo para recapitular el plan de trabajo de la unidad didáctica.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR – ALUMNOS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) OBJETIVOS ²⁷⁰	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) OBJETIVOS</i>
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cuaderno y lápiz.		<i>Cuaderno y lápiz.</i>	

²⁷⁰ Encontraréis la explicación de esta estrategia de enseñanza en F. DÍAZ BARRIGA / G. HERNÁNDEZ, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2001.

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
				TAREA 2		TAREA 2	
				ELECCIÓN DEL ANIMAL SOBRE EL QUE TRABAJARÁ EL EQUIPO-BASE		<i>ELECCIÓN DEL ANIMAL SOBRE EL QUE TRABAJARÁ EL EQUIPO-BASE</i>	
				Actividad 2.1.		Actividad 2.1.	
				El profesor pide a los alumnos que apunten en la agenda que deben buscar y traer libros sobre animales.		<i>El profesor pide a los alumnos que apunten en la agenda que deben buscar y traer libros sobre animales.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR – ALUMNOS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA</i>
				Actividad 2.2.		Actividad 2.2.	
				Los alumnos, trabajando en parejas, deciden lo que van a anotar en la agenda y lo escriben.		<i>Los alumnos, trabajando en parejas, deciden lo que van a anotar en la agenda y lo escriben.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	<i>PAREJAS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS</i>
				Actividad 2.3.		Actividad 2.3.	
				Los equipos-base revisan los libros que han traído sus miembros		<i>Los equipos-base revisan los libros que han traído sus miembros</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPOS-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 2.4.		Actividad 2.4.	
				Cada alumno elige el animal sobre el que le gustaría trabajar y escribe una breve argumentación para convencer a sus compañeros.		<i>Cada alumno elige el animal sobre el que le gustaría trabajar y escribe una breve argumentación para convencer a sus compañeros.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	<i>INDIVIDUAL</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 2.5.		Actividad 2.5.	
				Cada miembro del grupo realiza su propuesta y después, entre todos deciden el animal sobre el que trabajará el equipo.		<i>Cada miembro del grupo realiza su propuesta y después, entre todos deciden el animal sobre el que trabajará el equipo.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS
				MATERIALES		MATERIALES	
				Agenda escolar, lápiz, libros de animales...		<i>Agenda escolar, lápiz, libros de animales...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Revisión de la agenda a cargo del coordinador de tareas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del profesor. Revisión de la agenda a cargo del coordinador de tareas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
SEGUNDA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 3		TAREA 3	
				REALIZACIÓN DE UN MURAL CON TODOS LOS ANIMALES QUE SE TRABAJARÁN EN CLASE.		<i>REALIZACIÓN DE UN MURAL CON TODOS LOS ANIMALES QUE SE TRABAJARÁN EN CLASE.</i>	
				Actividad 3.1.		Actividad 3.1.	
				Cada alumno hace un dibujo del animal que le ha tocado a su grupo y lo recorta siguiendo su silueta.		<i>El alumno con altas capacidades ayuda al docente a preparar la base del mural en el que los grupos colocarán sus animales. Para ello, dibujan sobre el papel continuo los diferentes hábitats en los que viven los animales elegidos por los equipos-base.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	PROFESOR - ALUMNO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 3.2.		Actividad 3.2.	
				La clase realiza un mural pegando sus animales sobre un papel continuo colocado en la pared.		<i>El alumno con altas capacidades ayuda al docente a asesorar a los grupos a la hora de colocar sus animales en el hábitat correcto.</i>	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Papel continuo, lápiz, colores, tijeras, pegamento, libros y enciclopedias de animales...		<i>Papel continuo, lápiz, colores, tijeras, pegamento, libros y enciclopedias de animales...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación del alumno en la situación de aprendizaje. Valoración del mural. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del profesor. Participación e implicación del alumno en la situación de aprendizaje. Valoración del mural. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
				TAREA 4		TAREA 4	
				PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL		PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL	
				Actividad 4.1.		Actividad 4.1.	
				Los equipos-base deciden los aspectos que van a trabajar sobre su animal.		<i>Los equipos-base deciden los aspectos que van a trabajar sobre su animal.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS
				Actividad 4.2.		Actividad 4.2.	
				El docente dirige una puesta en común en gran grupo para consensuar los aspectos a trabajar sobre cada animal.		<i>El docente dirige una puesta en común en gran grupo para consensuar los aspectos a trabajar sobre cada animal.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) GRUPO NOMINAL	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) GRUPO NOMINAL
				Actividad 4.3.		Actividad 4.3.	
				Una vez decididos los aspectos que se van a trabajar sobre cada uno de los animales, los equipos reparten el trabajo entre sus miembros, de cara a que cada uno se ocupe de uno.		<i>Una vez decididos los aspectos que se van a trabajar sobre cada uno de los animales, los equipos reparten el trabajo entre sus miembros, de cara a que cada uno se ocupe de uno.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PROYECTAR EL PENSAMIENTO II	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PROYECTAR EL PENSAMIENTO II

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 4.4.		Actividad 4.4.	
				Los alumnos copian en la agenda los aspectos que van a trabajar sobre cada animal, la repartición de tareas y los aspectos sobre los que debe buscar información en casa.		Los alumnos copian en la agenda los aspectos que van a trabajar sobre cada animal, la repartición de tareas y los aspectos sobre los que debe buscar información en casa.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS
				MATERIALES		MATERIALES	
				Agenda escolar, lápiz, libros de animales...		Agenda escolar, lápiz, libros de animales...	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de la agenda a cargo del coordinador de tareas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de la agenda a cargo del coordinador de tareas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	
TERCERA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 5.			
				BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN		BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	
				Actividad 5.1.		Actividad 5.1.	
				Los alumnos trabajan en pareja con un compañero de otro equipo al que se le haya asignado el mismo aspecto sobre el animal. Para ello, comparten la información recogida y realizan un primer borrador.		Los alumnos trabajan en pareja con un compañero de otro equipo al que se le haya asignado el mismo aspecto sobre el animal. Para ello, comparten la información recogida y realizan un primer borrador. Lógicamente, el nivel de la información sobre la que trabaja el alumno con altas capacidades debe adecuarse a sus necesidades. En este sentido, no serán el mismo que el del resto de las otras parejas.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉ- NEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 5.2.		Actividad 5.2.	
				Las parejas se desplazan al aula de informática y completan su borrador con la información recogida en los sitios web que ha establecido el docente.		Las parejas se desplazan al aula de informática y completan su borrador con la información recogida en los sitios web que ha establecido el docente. El profesor elegirá páginas especiales para la pareja del alumno con altas capacidades, adecuadas a sus necesidades.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 5.3.		Actividad 5.3.	
				Las parejas redactan el documento definitivo sobre la parte que les ha tocado desarrollar.		Las parejas redactan el documento definitivo sobre la parte que les ha tocado desarrollar. Los criterios de exigencia para la pareja del alumno con altas capacidades se adaptarán a sus necesidades.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de animales, libros y enciclopedias de animales, ordenadores y software específico, sitios web...		Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de animales, libros y enciclopedias de animales, ordenadores y software específico, sitios web...	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de los documentos elaborados por las parejas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de los documentos elaborados por las parejas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				TAREA 6			
				ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN		<i>ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN</i>	
				Actividad 6.1.		Actividad 6.1.	
				Cada alumno presenta su parte del trabajo al resto de los compañeros de equipo, que valoran si la información responde a todas las cuestiones que recoge la plantilla de la ficha elaborada por el docente.		<i>Cada alumno presenta su parte del trabajo al resto de los compañeros de equipo, que valoran si la información responde a todas las cuestiones que recoge la plantilla de la ficha elaborada por el docente.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPOS-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 6.2.		Actividad 6.2.	
				Los alumnos realizan un borrador de la ficha: cada alumno rellena el apartado que le ha correspondido, con la ayuda de sus compañeros.		<i>Los alumnos realizan un borrador de la ficha: cada alumno rellena el apartado que le ha correspondido, con la ayuda de sus compañeros.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPO-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FOLIO GIRATORIO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) FOLIO GIRATORIO</i>
				Actividad 6.3.		Actividad 6.3.	
				Una vez completado el borrador de la ficha, el grupo revisa su corrección a nivel formal: redacción, ortografía, presentación...		Una vez completado el borrador de la ficha, el grupo revisa su corrección a nivel formal: redacción, ortografía, presentación...	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPO-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERA- DAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS</i>
				Actividad 6.4.		Actividad 6.4.	
				Con el borrador corregido, cada alumno elabora una ficha. De esta forma, cada equipo-base elaborará varias fichas sobre el mismo animal.		<i>Con el borrador corregido, cada alumno elabora una ficha. De esta forma, cada equipo-base elaborará varias fichas sobre el mismo animal.</i>	
				INTERACCIÓN	TRABAJO INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	<i>TRABAJO INDIVIDUAL</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de animales, libros y enciclopedias de animales...		<i>Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de animales, libros y enciclopedias de animales...</i>	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de las fichas elaboradas por los equipos-base. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en la situación de aprendizaje. Revisión de las fichas elaboradas por los equipos-base. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
CUARTA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 7.		TAREA 7.	
				EXPOSICIÓN DE LAS FICHAS DE ANIMALES		EXPOSICIÓN DE LAS FICHAS DE ANIMALES	
				Actividad 7.1.		Actividad 7.1.	
				El profesor explica las pautas que deben seguir los equipos para presentar su ficha al resto de la clase.		<i>El profesor explica las pautas que deben seguir los equipos para presentar su ficha al resto de la clase.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 7.2.		Actividad 7.2.	
				Tras decidir el orden de presentación, cada equipo expone su ficha al resto de los compañeros. Entre exposición y exposición se abre un turno de comentarios.		<i>Tras decidir el orden de presentación, cada equipo expone su ficha al resto de los compañeros. Entre exposición y exposición se abre un turno de comentarios. Mientras tanto, el alumno con altas capacidades toma nota de las exposiciones.</i>	
				INTERACCIÓN	GRUPO CLASE	INTERACCIÓN	GRUPO CLASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.A.) EXPOSICIÓN	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.A.) EXPOSICIÓN
				MATERIALES		MATERIALES	
				Fichas de animales de cada alumno/ equipo-base.		<i>Fichas de animales de cada alumno/ equipo-base. Lápiz y cuaderno.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa por parte del profesor de las exposiciones de los alumnos. Participación e implicación de los alumnos en los turnos de comentario.		<i>Observación directa por parte del profesor de las exposiciones de los alumnos. Participación e implicación de los alumnos en los turnos de comentario. Revisión de las notas tomadas por el alumno con altas capacidades.</i>	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				TAREA 8.A.	
				DISEÑO DE LA PORTADA DEL LIBRO Y ENCUADERNACIÓN	
				Actividad 8.A.1.	
				Cada alumno diseña una posible portada para el libro.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	
				Actividad 8.A.2.	
				Los equipos-base eligen su portada entre las aportaciones de sus diversos integrantes.	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	
				Actividad 8.A.3.	
				El profesor fotocopia las distintas fichas de animales y reparte un juego a cada equipo-base. Cada grupo pone su portada y encuaderna el libro.	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	
				MATERIALES	
				Plantilla de ficha de animales	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
					TAREA 8.B.
					COMUNICACIÓN DE LO APRENDIDO A OTRAS CLASES
					Actividad 8.B.1.
					<i>Con ayuda del docente, el alumno con altas capacidades prepara un resumen de las exposiciones de los diferentes grupos. Elabora un documento para presentar a los otros grupos del nivel.</i>
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS.
					Actividad 8.B.2.
					<i>El alumno con altas capacidades presenta a las otras clases del nivel los resultados de la investigación de su grupo-clase con respecto a los animales. Finalmente, entrega el documento resumen a los alumnos.</i>
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	EXPOSICIÓN
				MATERIALES	
				<i>Lápiz. Plantilla de documento resumen. Anotaciones del alumno. Fichas de animales de los distintos grupos.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				<i>Participación e implicación del alumno con altas capacidades en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección del documento resumen de la investigación de la clase.</i>	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				QUINTA SESIÓN (2 HORAS)			
				TAREA 9		TAREA 9	
				DISTRIBUCIÓN DE LOS LIBROS DE ANIMALES		DISTRIBUCIÓN DE LOS LIBROS DE ANIMALES	
				Actividad 9.1.		Actividad 9.1.	
				Reunidos en asamblea, los alumnos deciden los destinatarios de los libros que han elaborado. Por ejemplo: uno para la biblioteca del centro, otro para la biblioteca del aula, dos para las otras dos clases de 1º de Primaria...		<i>Reunidos en asamblea, los alumnos deciden los destinatarios de los libros que han elaborado. Por ejemplo: uno para la biblioteca del centro, otro para la biblioteca del aula, dos para las otras dos clases de 1º de Primaria...</i>	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	<i>GRAN GRUPO</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 9.2.		Actividad 9.2.	
				Los equipos-base se reparten los distintos destinatarios y llevan su libro de animales al sitio establecido.		<i>Los equipos-base se reparten los distintos destinatarios y llevan su libro de animales al sitio establecido.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPOS-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS</i>
				MATERIALES		MATERIALES	
				Libros de animales.		Libros de animales.	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				TAREA 10		TAREA 10	
				PREPARAMOS LA VISITA A FAUNIA: ESCRIBIMOS LA AUTORIZACIÓN.		PREPARAMOS LA VISITA A FAUNIA: ESCRIBIMOS LA AUTORIZACIÓN.	
				Actividad 10.1.		Actividad 10.1.	
				Como todos los equipos han conseguido la meta cooperativa («publicar su libro»), el profesor les anuncia que celebrarán el éxito grupal en FAUNIA (parque zoológico de Madrid). Para ello, deberán redactar una autorización de salida que deberá ser firmada por sus padres.		Como todos los equipos han conseguido la meta cooperativa («publicar su libro»), el profesor les anuncia que celebrarán el éxito grupal en FAUNIA (parque zoológico de Madrid). Para ello, deberán redactar una autorización de salida que deberá ser firmada por sus padres.	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 10.2.		Actividad 10.2.	
				Los alumnos, trabajando en parejas, escriben el borrador de la autorización.		Los alumnos, trabajando en parejas, escriben el borrador de la autorización. El alumno con altas capacidades trabajará con un compañero de un nivel similar.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS
				Actividad 10.3		Actividad 10.3	
				Las parejas consensúan sus autorizaciones dentro del equipo-base, para definir la autorización definitiva. Luego se la enseñan al maestro para recibir el visto bueno.		Las parejas consensúan sus autorizaciones dentro del equipo-base, para definir la autorización definitiva. Luego se la enseñan al maestro para recibir el visto bueno.	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 10.4		Actividad 10.4	
				Una vez el maestro ha revisado y validado la autorización, cada alumno la copia en su agenda de forma individual.		<i>Una vez el maestro ha revisado y validado la autorización, cada alumno la copia en su agenda de forma individual.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz y cuaderno. Agenda personal.		<i>Lápiz y cuaderno. Agenda personal.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los distintos borradores de autorización. Revisión de las agendas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los distintos borradores de autorización. Revisión de las agendas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
SEXTA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 11		TAREA 11	
				PREPARAMOS LA VISITA A FAUNIA: BUSCAMOS INFORMACIÓN		<i>PREPARAMOS LA VISITA A FAUNIA: BUSCAMOS INFORMACIÓN</i>	
				Actividad 11.1		Actividad 11.1	
				Los alumnos se desplazan al aula de informática y, trabajando en parejas, buscan información sobre FAUNIA en la página <i>web</i> del parque. Luego, rellenan una ficha entregada por el docente donde deben recoger: la localidad en la que se encuentra, el metro más cercano, su horario, las tarifas y las zonas más interesantes para visitar.		<i>El alumno con altas capacidades se desplaza al aula de informática con sus compañeros. Forma pareja con otro alumno de nivel alto y buscan información sobre FAUNIA en la página <i>web</i> del parque. Luego, rellenan una ficha entregada por el docente donde deben recoger: la localidad en la que se encuentra, el metro más cercano, su horario, las tarifas y las zonas más interesantes para visitar.</i> A continuación, utilizando Google Maps, escribe la ruta que debe seguir el autobús para llegar desde el cole. Estas indicaciones, se las entregarán al conductor el día de la excursión.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de datos de FAUNIA, ordenadores y página web de FAUNIA...		<i>Lápiz, cuaderno, plantilla de ficha de datos de FAUNIA, ordenadores y página web de FAUNIA...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de las fichas de datos. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de las fichas de datos. Revisión de la hoja de ruta que se entregarán al conductor. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
				TAREA 12			
				VISITA A FAUNIA		VISITA A FAUNIA	
				Actividad 12.1		Actividad 12.1	
				Desplazamiento a FAUNIA. Una vez allí, los alumnos visitan diferentes zonas, realizan talleres («Toca-toca» y «Jungla») y disfrutan de momentos de tiempo libre para comer y jugar.		<i>El alumno con altas capacidades y su compañero entregan las indicaciones al conductor para llevar al grupo clase a FAUNIA. Una vez allí, los alumnos visitan diferentes zonas, realizan talleres («Toca-toca» y «Jungla») y disfrutan de momentos de tiempo libre para comer y jugar.</i>	
				INTERACCIÓN		INTERACCIÓN	
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Autobús. Materiales y recursos para realizar los talleres en FAUNIA.		<i>Hoja de ruta.</i> Autobús. Materiales y recursos para realizar los talleres en FAUNIA.	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje.		<i>Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje.</i>	
SEPTIMA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 13		TAREA 13	
				RECORDAMOS LA VISITA		RECORDAMOS LA VISITA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 13.1		Actividad 13.2.	
				El profesor pide a los alumnos que escriban una página de su «diario personal», recordando los momentos vividos en FAUNIA: las anécdotas, lo que han aprendido, los momentos más divertidos...		<i>El profesor pide a los alumnos que escriban una página de su «diario personal», recordando los momentos vividos en FAUNIA: las anécdotas, lo que han aprendido, los momentos más divertidos...</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 13.2		Actividad 13.2	
				Los equipos-base dedican unos minutos a recordar juntos, antes de ponerse a escribir de forma individual.		<i>Los equipos-base dedican unos minutos a recordar juntos, antes de ponerse a escribir de forma individual.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS BASE	INTERACCIÓN	EQUIPOS BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 13.3		Actividad 13.3.	
				El profesor recoge las distintas páginas de diario y con todas ellas, compone el diario de FAUNIA. Luego lo pone en la biblioteca del aula para que todos puedan leerlo.		<i>El profesor recoge las distintas páginas de diario y con todas ellas, compone el diario de FAUNIA. Luego lo pone en la biblioteca del aula para que todos puedan leerlo.</i>	
				INTERACCIÓN		INTERACCIÓN	
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz. Página del «diario personal». Material para encuadernar el diario de FAUNIA.		<i>Lápiz. Página del «diario personal». Material para encuadernar el diario de FAUNIA.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración de las páginas del «diario personal». Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración de las páginas del «diario personal». Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	

SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUADRO 8

Diseño de la unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos							
Unidad didáctica							
NIVEL	SEGUNDO	GRUPO	B	ETAPA	EDUCACIÓN PRIMARIA	CURSO ESCOLAR	2009-2010
UNIDAD DIDÁCTICA	UNIDAD 12: EL PASO DEL TIEMPO			ÁREA/S	Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio		
Temporalización							
Al desarrollo de la unidad didáctica dedicaremos				19	sesiones, que se distribuirán entre:		
• El día		de		de		(fecha de inicio).	
• El día		de		de		(fecha de finalización).	
Contextualización en función del diagnóstico							
<p>Los objetivos de esta unidad didáctica quedan enmarcados dentro de los planteados para el primer ciclo de Primaria, en consonancia con los de la etapa.</p> <p>Pretendemos que con el trabajo desarrollado en esta unidad, nuestros alumnos, además de continuar ampliando conocimientos, puedan poner de manifiesto sus propias experiencias sobre un tema que ha de resultarles cotidiano. Así mismo, apuntamos a que sigan desarrollando sus destrezas para la cooperación, la autorregulación del aprendizaje y la relación social.</p> <p>Gracias a esta nueva unidad, llevaremos adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándonos y dando respuesta a las diferencias de aptitud, interés y diferentes necesidades de aprendizaje de TODOS los alumnos.</p>							
Características del grupo clase y los alumnos							
<p>Los alumnos de la clase de 2º B de Educación Primaria, presentan una heterogeneidad bastante marcada en cuanto a capacidades cognitivas. Encontramos un alumno con altas capacidades, otros tres con una capacidad cognitiva media-alta y una alumna con un retraso madurativo de aproximadamente un año. El resto de los alumnos poseen una capacidad media.</p> <p>Su momento evolutivo se encuentra en el inicio de las operaciones concretas formando así el pensamiento lógico concreto. Por eso necesitan manipular para la comprensión de algunos aspectos matemáticos y para el conocimiento de algunos fenómenos naturales, como puede ser el ciclo del agua.</p> <p>Por otra parte, van adquiriendo el sentido de comunidad social y comprenden que la convivencia en el aula es un factor determinante para el buen desarrollo de las clases.</p> <p>El rendimiento académico del grupo clase es bastante bueno, puesto que la mayoría de los alumnos están muy motivados hacia el aprendizaje. Esta motivación promueve una disposición favorable para aprender, investigar y compartir conocimientos con sus compañeros y con el profesor.</p> <p>Por otro lado, es una clase muy dinámica en la que el profesor debe implicar a sus alumnos en todo momento, ya que sus intervenciones ejercen un papel fundamental para el «enganche» del contenido o área que se esté tratando. Para que la intervención de los alumnos sea global, es fundamental mantener estructuras de cooperación en el aula, debido a que solo de esta forma se garantiza la implicación de todos los alumnos en el desarrollo de la sesión.</p>							

Nivel de autonomía y cooperación del grupo
<p>El nivel de autonomía del grupo clase es uno de los factores más importantes para fomentar la cooperación y desplazar el rol protagónico desde el profesor hacia los alumnos, en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Los alumnos poseen una estructura de aula cooperativa, que les permite interactuar activamente con su entorno. Gracias a esto, su nivel de autonomía es bastante elevado, aunque hay alumnos que en ciertas ocasiones necesitan la ayuda de sus compañeros o la del profesor.</p> <p>En cuanto al nivel de cooperación, hemos de decir que llevan trabajando desde hace tres años de forma cooperativa (rincones en Infantil y aprendizaje cooperativo en primero de Primaria). De esta forma, tienen adquiridas toda una serie de rutinas y destrezas que les permiten gestionar la interacción social de forma eficaz, de cara a construir aprendizajes más significativos.</p> <p>Una de las características que más destaca en este grupo, es su capacidad para ayudarse mutuamente. Los niños están muy comprometidos con el aprendizaje de sus compañeros y saben que la mejor forma de aprender es preguntando a sus compañeros antes que al profesor.</p>
Características del profesor...
<p>El profesorado que trabajará sobre esta unidad didáctica está familiarizado con los dos pilares metodológicos básicos de la propuesta: el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Por este motivo, consideramos que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se derivan de la unidad pueden ser perfectamente asumidas por ellos.</p>

CUADRO 9

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño del proyecto a desarrollar en la unidad didáctica	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				PROYECTO	
				EL PASO DEL TIEMPO: ¿TANTO HEMOS CAMBIADO?	
				SITUACIÓN-PROBLEMA	
				<p>El problema Los alumnos descubren los cambios que supone el paso del tiempo y quieren buscar la forma de plasmarlo para mostrárselo a sus padres y compañeros de otras clases.</p>	
				PRODUCTO	
				<p>PRODUCTO COLECTIVO: Elaboración de un archivo fotográfico de los alumnos, que se expondrá para toda la comunidad educativa.</p>	<p>PRODUCTO COLECTIVO: Elaboración de un archivo fotográfico de los alumnos, que se expondrá para toda la comunidad educativa.</p>
				<p>PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: Realización de diversas tareas individuales y grupales, adecuadas a los distintos niveles.</p>	<p>PRODUCTOS GRUPALES/INDIVIDUALES: Realización de diversas tareas individuales y grupales, adecuadas a los distintos niveles.</p>
				CONTEXTO	
				Aunque el producto se dirige al contexto educativo, el archivo fotográfico conecta directamente con el resto de los contextos: personal, público y profesional.	

CUADRO 10

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de la meta cooperativa	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				SI Y SOLO SI • TODOS LOS ALUMNOS, DURANTE LA UNIDAD DIDÁCTICA, APRENDEN LOS CONTENIDOS PROPUESTOS Y CUMPLEN CON LAS TAREAS QUE LES SEAN ASIGNADAS, • LA CLASE CONSIGUE CREAR UN ARCHIVO FOTOGRÁFICO EN EL CENTRO Y ORGANIZAR UNA EXPOSICIÓN, CADA ALUMNO RECIBIRÁ UN DIPLOMA Y CELEBRAREMOS UNA FIESTA EN CLASE.	

CUADRO 11

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Selección de contenidos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE LENGUA	
				1. Gramática:	1. Gramática
				1.1. El adjetivo.	1.1. El adjetivo.
				2. Ortografía:	2. Ortografía:
				2.1. Palabras con ja, jo, ju	2.1. Palabras con ja, jo, ju
				3. Lectura:	3. Lectura:
				3.1. La biografía de Gloria Fuertes	3.2. La biografía de Gloria Fuertes
				4. Vocabulario:	4. Vocabulario:
				4.1. Palabras derivadas.	4.1. Palabras derivadas.
				5. Composición:	5. Composición:
				5.1. Escribir sobre acciones cotidianas.	5.1. Escribir sobre acciones cotidianas.
				5.2. Hacer comparaciones de un lugar del pasado y del futuro	5.2. Hacer comparaciones de un lugar del pasado y del futuro
				5.3. Elaborar pies de fotos.	5.3. Elaborar pies de fotos.
					5.4. Mejorar la composición de un diálogo
					5.5. Crear fichas de resultados

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Selección de contenidos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE MATEMÁTICAS	
				1. La tabla del 8.	1. <i>La tabla del 8.</i>
				2. Problemas de multiplicar	2. <i>Problemas de multiplicar</i>
				3. Reparto y división	3. <i>Reparto y división</i>
				4. El litro. Otras unidades y medidas del pasado (arroba)	4. <i>El litro. Otras unidades y medidas del pasado (arroba)</i>
				5. La calculadora	
				6. Ordenar fotos cronológicamente	5. <i>Ordenar fotos cronológicamente</i>
				7. Organización lógica de los elementos que componen un archivo.	6. <i>Organización lógica de los elementos que componen un archivo.</i>
				ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	
				1. Conservamos los recuerdos	1. <i>Conservamos los recuerdos</i>
				2. El paso del tiempo	2. <i>El paso del tiempo</i>
				3. La medida del tiempo	3. <i>La medida del tiempo y el origen de los nombres de los meses.</i>
				4. Recuerdos de tiempos pasados.	4. <i>Recuerdos de tiempos pasados.</i>

CUADRO 12

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de objetivos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE LENGUA	
				1. Leer y comprender diferentes tipos de textos.	1. <i>Leer y comprender diferentes tipos de textos.</i>
				2. Reconocer y utilizar correctamente adjetivos que expresan cualidades.	2. <i>Reconocer y utilizar correctamente adjetivos que expresan cualidades.</i>
				3. Escribir correctamente palabras con «j».	3. <i>Escribir correctamente palabras con «j».</i>
				4. Describir acciones a partir de un horario.	4. <i>Describir acciones a partir de un horario y secuenciarlas en un diario de clase.</i>
				5. Ampliar el vocabulario relacionado con el tiempo.	5. <i>Ampliar el vocabulario relacionado con el tiempo.</i>
				6. Describir fotografías elaborando pies de foto.	6. <i>Describir fotografías elaborando pies de foto.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Establecimiento de objetivos	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
ÁREA DE MATEMÁTICAS					
				1. Conocer las tablas de multiplicar incluida la del 8.	1. Conocer las tablas de multiplicar incluida la del 8.
				2. Calcular multiplicaciones sin llevar con números de un dígito como multiplicador	2. Calcular multiplicaciones sin llevar con números de un dígito como multiplicador
				3. Repartir en partes iguales los elementos de un conjunto, con apoyo gráfico.	3. Repartir en partes iguales los elementos de un conjunto, con apoyo gráfico.
				4. Reconocer el litro como unidad de capacidad	4. Reconocer el litro como unidad de capacidad
				5. Identificar las principales teclas de la calculadora y aprender a usarlas	
				6. Reconocer la división como reparto entre partes iguales	5. Reconocer la división como reparto entre partes iguales
ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO					
				1. Comprender las transformaciones que se producen con el paso del tiempo	1. Comprender las transformaciones que se producen con el paso del tiempo
				2. Reflexionar sobre la importancia que para cada persona tiene su historia personal	2. Reflexionar sobre la importancia que para cada persona tiene su historia personal
				3. Descubrir la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana.	3. Descubrir la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana.
				4. Comparar un mismo lugar en dos momentos distintos.	4. Comparar un mismo lugar en dos momentos distintos utilizando un vocabulario adecuado a sus capacidades.
				5. Comprender que existen distintos aparatos para medir el tiempo.	5. Comprender que existen distintos aparatos para medir el tiempo.
				6. Entender que para medir el tiempo se utilizan distintas unidades (horas, días semanas, años...)	6. Entender que para medir el tiempo se utilizan distintas unidades (horas, días semanas, año) y secuenciar los días en momentos horarios relacionándolos con distintas situaciones cotidianas.
				7. Realizar un archivo fotográfico en el centro	7. Realizar un archivo fotográfico en el centro

CUADRO 13

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Identificación de las competencias básicas	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
				1. Leer y escribir.	<i>1. Leer y escribir.</i>
				2. Formarse un juicio crítico y ético.	<i>2. Formarse un juicio crítico y ético.</i>
					<i>3. Realizar críticas con espíritu constructivo.</i>
				COMPETENCIA MATEMÁTICA	
				1. Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento.	
				2. Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas.	<i>1. Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas.</i>
					<i>2. Seguir cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales.</i>
				COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	
				1. Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones.	<i>1. Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones.</i>
				2. Conocimiento y descripción del paso del tiempo.	<i>2. Conocimiento y descripción del paso del tiempo.</i>
					<i>3. Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.</i>
				TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	
				1. Comunicar la información y los conocimientos.	<i>1. Comunicar la información y los conocimientos.</i>
				2. Procesar y gestionar adecuadamente la información.	<i>2. Procesar y gestionar adecuadamente la información.</i>
					<i>3. Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para acometer tareas.</i>
				COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
				1. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio.	<i>1. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio.</i>
				2. Cooperar y convivir.	<i>2. Cooperar y convivir.</i>
					<i>3. Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Identificación de las competencias básicas	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo-clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	
				1. Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.	<i>1. Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.</i>
				2. Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.	<i>2. Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.</i>
					3. Considerar el arte y las distintas manifestaciones culturales como parte del patrimonio de los pueblos.
				COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	
				1. Conocer las propias potencialidades y carencias. Sacar provecho de las primeras y motivarse a superar las segundas.	<i>1. Conocer las propias potencialidades y carencias. Sacar provecho de las primeras y motivarse a superar las segundas.</i>
				2. Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.	<i>2. Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.</i>
					3. Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.
				AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
				1. Afrontar los problemas y aprender de los errores.	<i>1. Afrontar los problemas y aprender de los errores.</i>
				2. Organizar tiempos y tareas.	<i>2. Organizar tiempos y tareas.</i>
					3. Desarrollar planes personales.

CUADRO 14

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Formulación de los criterios de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE LENGUA	
				1. Lee y comprende diferentes tipos de textos.	1. Lee y comprende diferentes tipos de textos.
				2. Reconoce y utiliza correctamente adjetivos que expresan cualidad.	2. Reconoce y utiliza correctamente adjetivos que expresan cualidad.
				3. Escribe correctamente palabras con «j».	3. Escribe correctamente palabras con «j».
				4. Sabe interpretar horarios.	4. Sabe interpretar horarios
				5. Describe acciones a partir de un horario	5. Describe acciones a partir de un horario. Lo secuencía y lo describe en su diario personal.
				6. Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con el tiempo.	6. Utiliza correctamente el vocabulario relacionado con el tiempo.
				7. Amplía el vocabulario relacionado con el tiempo	7. Amplía el vocabulario relacionado con el tiempo
				8. Describe fotografías elaborando pies de foto	8. Describe fotografías elaborando pies de foto
					9. Aplica habitualmente el vocabulario relacionado con el tiempo.
					10. Utiliza correctamente el diccionario.
				ÁREA DE MATEMÁTICAS	
				1. Conoce las tablas de multiplicar incluida la del 8.	1. Conoce las tablas de multiplicar incluida la del 8.
				2. Calcula multiplicaciones sin llevar con números de un dígito como multiplicador.	
					2. Inventa problemas en los que la operación necesaria sea la multiplicación.
				3. Reparte en partes iguales los elementos de un conjunto, con apoyo gráfico.	3. Reparte en partes iguales los elementos de un conjunto, con apoyo gráfico.
				4. Reconoce el litro como unidad de capacidad	4. Reconoce el litro como unidad de capacidad
				5. Identifica las principales teclas de la calculadora y aprender a usarlas.	
				6. Reconoce la división como reparto entre partes iguales	5. Reconoce la división como reparto entre partes iguales
					6. Conoce medidas de capacidad alternativas, como la arroba

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Formulación de los criterios de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	
				1. Comprende las transformaciones que se producen con el paso del tiempo	1. <i>Comprende las transformaciones que se producen con el paso del tiempo</i>
				2. Descubre la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana.	2. <i>Descubre la evolución de algunos aspectos de la vida cotidiana.</i>
				3. Compara un mismo lugar en dos momentos distintos.	3. <i>Compara un mismo lugar en dos momentos distintos.</i>
				4. Comprende que existen distintos aparatos para medir el tiempo.	4. <i>Comprende que existen distintos aparatos para medir el tiempo. Conoce el origen del reloj.</i>
				5. Entiende que, para medir el tiempo, se utilizan distintas unidades (horas, días semanas, años...).	5. <i>Entiende que, para medir el tiempo, se utilizan distintas unidades (horas, días semanas, años...) y secuencia los días en momentos horarios relacionándolos con distintas situaciones cotidianas.</i>
				6. Realiza un archivo fotográfico de nuestro centro.	6. <i>Realiza un archivo fotográfico de nuestro centro.</i>
				7. Valora y respeta las diferentes costumbres y tradiciones.	7. <i>Valora y respeta las diferentes costumbres y tradiciones.</i>
				8. Se interesa por la historia y la forma de vida de sus antepasados.	8. <i>Se interesa por la historia y la forma de vida de sus antepasados.</i>
				9. Reflexiona sobre la importancia que para cada persona tiene su historia personal	9. <i>Reflexiona sobre la importancia que para cada persona tiene su historia personal</i>
				10. Comprende que existen distintos aparatos para medir el tiempo.	10. <i>Comprende que existen distintos aparatos para medir el tiempo.</i>
					11. Conoce el origen del nombre de los meses del año.
				11. Supervisa respetuosamente el trabajo de los compañeros.	12. <i>Supervisa respetuosamente el trabajo de los compañeros.</i>

CUADRO 15

Metodología
Principios metodológicos
<p>Los tres principios metodológicos sobre los que hemos construido esta propuesta son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación. 2. Autonomía. 3. Cooperación.
Diseño de la estructura cooperativa
Contextualización en función del diagnóstico
<p>Puestos que los alumnos de 2º B llevan trabajando con estructuras cooperativas desde hace tres años, continuamos fomentando el desarrollo de destrezas cooperativas, utilizando dinámicas o técnicas que favorezcan la interacción de los alumnos. Últimamente hemos incorporado el carnet de Biblioteca Ártica, que apunta a una utilización más autónoma de los recursos bibliográficos del aula y el centro. De esta forma, seguimos potenciando la autonomía y autorregulación de los chicos, en diversos ámbitos de su vida escolar.</p>
Establecimiento de los agrupamientos
<p>El aula está distribuida en 7 equipos-base de 4 miembros (contamos con 28 alumnos). Para la formación de los equipos hemos tenido en cuenta la aptitud, la actitud y el nivel de habilidades cooperativas, además del sexo.</p> <p>El grupo al que pertenece el alumno con altas capacidades está formado por dos alumnos de nivel medio y uno de nivel medio-bajo. En ocasiones cambiamos la distribución de los mismos, para trabajar actividades concretas, formando así, grupos homogéneos.</p> <p>Los equipos se mantienen durante un trimestre, aunque asumimos cierta flexibilidad que dependerá del buen funcionamiento o no del grupo.</p>
Diseño del ambiente de aprendizaje
<p>En consonancia por el modelo inclusivo al que aspira nuestro centro, el ambiente de aprendizaje se rige por tres criterios claros: la cooperación, la diferenciación y la autonomía de los alumnos.</p> <p>Por ello, contamos con diversos rincones, como el de biblioteca y juegos, el rincón de la Paz, el tablón de los encargados y la zona TIC. También hemos establecido otro espacio en el que los equipos-base exponen sus insignias. Todos estos espacios los autorregulan los propios alumnos, aunque siempre existe la supervisión del profesor.</p> <p>Cada equipo cuenta con un boletín mensual, donde anotan sus trabajos y evaluaciones grupales, y un portafolios en el que guardan sus trabajos y actividades grupales. Ambos instrumentos se exponen en zonas específicas.</p>
Establecimiento de roles cooperativos...
<p>En función de las necesidades y el momento evolutivo en el que se encuentran los alumnos de 2º de Primaria, hemos determinado los siguientes roles con sus respectivas funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Supervisor</i>²⁷¹: <ul style="list-style-type: none"> - Revisa la agenda: pide a los compañeros que comprueben si hay notas. - Supervisa que todos anoten los comunicados en la agenda. • <i>Environment</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Revisa si todo el equipo tiene el material de la siguiente clase. - Vela por el cuidado, orden y limpieza de los espacios donde se trabaja (mesas, estanterías, clase...) • <i>Speaker</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Regula el nivel de ruido del grupo. - Es el portavoz del equipo. • <i>Coordinator</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Reparte el turno de palabra. - Comunica que se ha finalizado la tarea.

²⁷¹ Nuestros roles están en inglés de cara a potenciar el proyecto bilingüe del centro.

Metodología
<p>Selección y enseñanza de destrezas cooperativas</p> <p>Las habilidades que se van a trabajar durante la unidad didáctica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades básicas de interacción social: respeto a las opiniones del compañero y valoración de las aportaciones de cada alumno. • Habilidades de comunicación: turno de palabra y escucha activa. • Habilidades de formación: nivel de ruido e mantenimiento del orden y la limpieza. <p>Este planteamiento resulta coherente con el Plan de Acción Tutorial del Colegio Ártica, en el que están previstas sesiones de tutoría para que el Departamento de orientación trabaje con los alumnos el desarrollo de habilidades cooperativas.</p>
<p>Establecimiento de normas</p> <p>El establecimiento de las normas se realizó con la participación de todos los equipos-base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo contaba con un solo folio y debían escribir qué cosas debían hacer para que el funcionamiento de los grupos fuera óptimo. Establecimos la consigna de que no se podía utilizar las palabras «NO» y «PROHIBIDO», sino que debían señalar lo que deberíamos hacer todos. Para la realización de esta actividad utilizamos la técnica informal de «cabezas juntas». • Después de dejar unos minutos para la reflexión y anotación de las reglas para trabajar en grupo, el <i>speaker</i> de cada uno de los equipos comentó en voz alta las conclusiones a las que habían llegado. • Todas las observaciones se anotaron en la pizarra. • Sintetizamos las aportaciones de los distintos grupos para establecer las siguientes normas: <ul style="list-style-type: none"> – Respetamos los roles y funciones de los compañeros. – Pedimos ayuda si la necesitamos. – Ayudamos a los compañeros que lo necesitan, sin decir la solución. – Hablamos bajito o en secreto. – Mantenemos ordenado y limpio el espacio del equipo. – Respetamos las ideas de los demás. <p>Estas normas están colocadas en un cartel dentro del aula. En cada sesión de tutoría, partimos de ellas para evaluar si los equipos las están cumpliendo. También discutimos si la situación de cada momento hace necesario quitar o añadir alguna.</p>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				PRIMERA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 1		TAREA 1	
				PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: EL PASO DEL TIEMPO.		PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: EL PASO DEL TIEMPO.	
				Actividad 1.1.		Actividad 1.1.	
				Activación de conocimientos previos. A través de la lámina del libro los alumnos en parejas observan y describen qué cosas ocurren en las viñetas y en qué tiempo determinado suceden. Además tienen que distinguir los tipos de relojes que aparecen.		Activación de conocimientos previos. A través de la lámina del libro los alumnos en parejas observan y describen qué cosas ocurren en las viñetas y en qué tiempo determinado suceden. Además tienen que distinguir los tipos de relojes que aparecen.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FRASE MURAL	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FRASE MURAL
				Actividad 1.2.		Actividad 1.2.	
				A continuación, explican a su pareja aquellas cosas que realiza en las horas marcadas en las viñetas, además de qué tipo de actividades realizan de día y de noche.		A continuación, explican a su pareja aquellas cosas que realiza en las horas marcadas en las viñetas, además de qué tipo de actividades realizan de día y de noche.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE DISCUSIÓN ENFOCADA INTRODUCTORIA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE DISCUSIÓN ENFOCADA INTRODUCTORIA
				Actividad 1.3.		Actividad 1.3.	
				Realización de los ejercicios del libro, página 75.		Realización de los ejercicios del libro, página 75.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO
				Actividad 1.4.		Actividad 1.4.	
				Tras la realización de los ejercicios, los alumnos recapitulan lo aprendido.		Tras la realización de los ejercicios, los alumnos recapitulan lo aprendido.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) INVENTARIAR LO APRENDIDO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) INVENTARIAR LO APRENDIDO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 1.5.		Actividad 1.5.	
				JUEGO: Los alumnos se balancean como un péndulo al compás de la sinfonía del reloj, mientras se proyecta un video con un reloj que avanza aceleradamente. El profesor para la música y los niños deben agruparse según el número que marque.		<i>JUEGO: Los alumnos se balancean como un péndulo al compás de la sinfonía del reloj, mientras se proyecta un video con un reloj que avanza aceleradamente. El profesor para la música y los niños deben agruparse según el número que marque.</i>	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	JUEGO DEL RELOJ	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	JUEGO DEL RELOJ
				MATERIALES		MATERIALES	
				Libro de texto, láminas, papel y lápiz, equipo de música, CD con la <i>Sinfonía de los juguetes</i> , proyector, ordenador y video del reloj.		<i>Libro de texto, láminas, papel y lápiz, equipo de música, CD con la Sinfonía de los juguetes, proyector, ordenador y video del reloj.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
				SEGUNDA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 2		TAREA 2	
				LECTURA DE «EL SALPICÓN»		<i>LECTURA DE «EL SALPICÓN»</i>	
				Actividad 2.1.		Actividad 2.1.	
				Introducimos la lectura a través de preguntas como: ¿qué tipo de personajes crees que van a aparecer en el cuento?, ¿qué es «salpicar»? Explícaselo a tus compañeros con tus palabras.		<i>Introducimos la lectura a través de preguntas como: ¿qué tipo de personajes crees que van a aparecer en el cuento?, ¿qué es «salpicar»? Explícaselo a tus compañeros con tus palabras.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS / PAREJAS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS / PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS
				Actividad 2.2.		Actividad 2.2.	
				Lectura del texto en parejas.		<i>Lectura del texto en parejas.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 2.3.		Actividad 2.3.	
				Realización de los ejercicios de comprensión lectora del libro de texto.		<i>Realización de los ejercicios de comprensión lectora del libro de texto. En previsión de que termine antes que los demás, propondremos al alumno con altas capacidades que escriba lo que pensaría el ratón cuando recibió el regalo y cómo hubiera reaccionado él si un compañero le estropeara un reloj.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 2.4.		Actividad 2.4.	
				Comparación con las respuestas del grupo. Establecer respuestas únicas.		<i>Comparación con las respuestas del grupo. Establecer respuestas únicas.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 2.5.		Actividad 2.5.	
				El profesor corrige los ejercicios con todo el grupo clase.		<i>El profesor corrige los ejercicios con todo el grupo clase.</i>	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Libro de texto, lápiz y cuaderno.		<i>Libro de texto, lápiz y cuaderno.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
				TERCERA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 3		TAREA 3	
				DRAMATIZACIÓN DE UNA PEQUEÑA OBRA TEATRAL		DRAMATIZACIÓN DE UNA PEQUEÑA OBRA TEATRAL	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 3.1.		Actividad 3.1.	
				Los alumnos, trabajando en parejas, memorizan y entonan adecuadamente los diálogos del pequeño teatro.		Los alumnos, trabajando en parejas, memorizan y entonan adecuadamente los diálogos del pequeño teatro. Si el alumno con altas capacidades y su pareja terminan antes, pueden añadir nuevos diálogos a la obra.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA
				Actividad 3.2.		Actividad 3.2.	
				Una vez memorizados los diálogos y comprendido el sentido general de la obra, los alumnos elaboran las orejas de ratón que utilizarán en su dramatización.		Una vez memorizados los diálogos y comprendido el sentido general de la obra, los alumnos elaboran las orejas de ratón que utilizarán en su dramatización.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL. PAREJAS	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL. PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 3.3.		Actividad 3.3.	
				Representación del teatro de algunas parejas al azar. En el caso de que algún alumno no recuerde el diálogo, invitarlo a improvisar, siguiendo el sentido de la obra.		Representación del teatro de algunas parejas al azar. En el caso de que algún alumno no recuerde el diálogo, invitarlo a improvisar, siguiendo el sentido de la obra.	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 3.4.		Actividad 3.4.	
				Dialogar en grupo sobre las siguientes cuestiones: ¿qué haces cuando recibes un regalo?, ¿cómo lo agradeces?		Dialogar en grupo sobre las siguientes cuestiones: ¿qué haces cuando recibes un regalo?, ¿cómo lo agradeces?	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cartulina, tijeras, pegamento, colores...		Cartulina, tijeras, pegamento, colores...	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración de las obras teatrales. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los diálogos teatrales creados por la pareja del alumno con altas capacidades. Valoración de las obras teatrales. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	
CUARTA SESIÓN (1 HORA)							
				TAREA 4		TAREA 4	
				APRENDEMOS LA TABLA DEL 8		APRENDEMOS LA TABLA DEL 8	
				Actividad 4.1.		Actividad 4.1.	
				A estas alturas de curso ya conocemos que las multiplicaciones son la suma repetida de un mismo número. Partiendo de esto, los alumnos en parejas tienen que deducir la tabla del 8. A continuación, las parejas ponen en común su trabajo dentro del equipo-base.		A estas alturas de curso ya conocemos que las multiplicaciones son la suma repetida de un mismo número. Partiendo de esto, los alumnos en parejas tienen que deducir la tabla del 8. A continuación, las parejas ponen en común su trabajo dentro del equipo-base.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS. EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	PAREJAS. EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO
				Actividad 4.2.		Actividad 4.2.	
				Una vez que todos los grupos han finalizado su tabla del 8, un grupo al azar expone su resultado y se corrige en la pizarra.		Una vez que todos los grupos han finalizado su tabla del 8, un grupo al azar expone su resultado y se corrige en la pizarra.	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) CORRECCIÓN EN GRAN GRUPO	ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) CORRECCIÓN EN GRAN GRUPO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 4.3.		Actividad 4.3.	
				Realización individual de las actividades del libro. Los alumnos que lo necesiten podrán recibir ayuda del docente y el alumno con altas capacidades.		<i>El alumno con altas capacidades realiza una ficha con las respuestas del libro (supervisada por el profesor) y la pega en la pizarra. A lo largo de la actividad, una vez que haya finalizado, revisa junto con el profesor el trabajo de los compañeros, prestando ayuda a aquellos alumnos que lo necesiten. Aquellos alumnos que no necesiten ayuda se servirán de la ficha-respuesta para su corrección.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL. PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) TUTORÍA ENTRE IGUALES	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) TUTORÍA ENTRE IGUALES
				Actividad 4.4.		Actividad 4.4.	
				Recapitulación. Los alumnos, en parejas, se preguntan mutuamente la tabla del 8.		<i>Recapitulación. Los alumnos, en parejas, se preguntan mutuamente la tabla del 8.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 4.5. - Rutina 1		Actividad 4.5. - Rutina 1	
				Esta actividad se repetirá diariamente hasta que todos dominen la tabla Además los alumnos realizarán un pequeño dictado oral sobre las multiplicaciones en parejas.		<i>Esta actividad se repetirá diariamente hasta que todos dominen la tabla Además los alumnos realizarán un pequeño dictado oral sobre las multiplicaciones en parejas.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cuaderno, lápiz, ficha con las tablas de multiplicar.		<i>Cuaderno, lápiz, ficha con las tablas de multiplicar.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Correcciones en pareja y gran grupo. Rutina de las tablas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Correcciones en pareja y gran grupo. Rutina de las tablas. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				QUINTA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 5		TAREA 5	
				EMPEZAMOS A TRABAJAR EN EL PROYECTO		<i>EMPEZAMOS A TRABAJAR EN EL PROYECTO</i>	
				Actividad 5.1.		Actividad 5.1.	
				Para empezar el proyecto, el maestro intenta que los alumnos tomen conciencia de que existen herramientas para plasmar la vida o recuerdos de una persona. Para ello, comienza pidiendo a los estudiantes que escriban en un papel dos recuerdos y luego los compartan con sus compañeros de grupo.		<i>Para empezar el proyecto, el maestro intenta que los alumnos tomen conciencia de que existen herramientas para plasmar la vida o recuerdos de una persona. Para ello, comienza pidiendo a los estudiantes que escriban en un papel dos recuerdos y luego los compartan con sus compañeros de grupo.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL, EQUIPO-BASE, PROFESOR- ALUMNOS	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL, EQUIPO-BASE, PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA.	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA.
				Actividad 5.2.		Actividad 5.2.	
				El profesor comparte con sus alumnos recuerdos de su infancia. A continuación pide a algunos estudiantes que expongan a la clase los recuerdos de sus compañeros.		<i>El profesor comparte con sus alumnos recuerdos de su infancia. A continuación pide a algunos estudiantes que expongan a la clase los recuerdos de sus compañeros.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR- ALUMNOS, GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS, GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA, (E.A.) EXPOSICIÓN	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA, (E.A.) EXPOSICIÓN
				Actividad 5.3.		ACTIVIDAD 5.3.	
				Los alumnos leen el texto <i>Las cosas que recordamos</i> . Luego el profesor lo lee en voz alta.		<i>Los alumnos leen el texto Las cosas que recordamos. Luego el profesor lo lee en voz alta.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL, PROFESOR- ALUMNOS	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL, PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.A.) LECTURA SILENCIOSA, (E.E.) LECTURA DRAMATIZADA.	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.A.) LECTURA SILENCIOSA, (E.E.) LECTURA DRAMATIZADA.

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 5.4.		Actividad 5.4.	
				<p>El profesor explica el proyecto: elaboración de un archivo fotográfico. Informa a los alumnos de</p> <ul style="list-style-type: none"> • que van a aprender qué es y para qué sirve un archivo de fotos; • que aprenderán a escribir un diario (texto expositivo); • que tomarán conciencia del paso del tiempo y de cómo las cosas y costumbres cambian; • que sus padres y el resto de compañeros del colegio podrán venir a ver el resultado de su trabajo; • que para ello, deberán convertirse en periodistas y recabar información relevante de revistas, internet, entrevistas a sus abuelos o padres etc. 		<p><i>El profesor explica el proyecto: elaboración de un archivo fotográfico. Informa a los alumnos de</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>que van a aprender qué es y para qué sirve un archivo de fotos;</i> • <i>que aprenderán a escribir un diario (texto expositivo);</i> • <i>que tomarán conciencia del paso del tiempo y de cómo las cosas y costumbres cambian;</i> • <i>que sus padres y el resto de compañeros del colegio podrán venir a ver el resultado de su trabajo;</i> • <i>que para ello, deberán convertirse en periodistas y recabar información relevante de revistas, internet, entrevistas a sus abuelos o padres etc.</i> <p>A continuación, el docente se reúne con el alumno con altas capacidades para explicarle las actividades específicas que realizará a lo largo del proyecto.</p>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA. ENTREVISTA PERSONAL.
				Actividad 5.5. - Rutina 2		Actividad 5.5. - Rutina 2	
				<p>Esta actividad se repetirá diariamente mientras dure el proyecto. Se colocará un papel continuo en la pared que funcionará como DIARIO DE AULA. El encargado del día junto con el alumno de con altas capacidades, escribirán aquellos acontecimientos relevantes que sucedan. Será una actividad que se realizará al finalizar el día, por eso pedimos la colaboración de los demás profesores para que se lleve a cabo en la última hora de la jornada.</p>		<p><i>Esta actividad se repetirá diariamente mientras dure el proyecto. Se colocará un papel continuo en la pared que funcionará como DIARIO DE AULA. El encargado del día junto con el alumno de con altas capacidades, escribirán aquellos acontecimientos relevantes que sucedan. Será una actividad que se realizará al finalizar el día, por eso pedimos la colaboración de los demás profesores para que se lleve a cabo en la última hora de la jornada.</i></p>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA COOPERATIVA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA COOPERATIVA

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 5.6. - Rutina 3		Actividad 5.6. - Rutina 3	
				Esta actividad se repetirá diariamente mientras dure el proyecto. Cada alumno elaborará un diario a lo largo de la unidad didáctica. El profesor enseña a hacer un cuadernito con folios. Contarán aquellas cosas que desean destacar a lo largo del día, incluso sus sentimientos.		Esta actividad se repetirá diariamente mientras dure el proyecto. Cada alumno elaborará un diario a lo largo de la unidad didáctica. El profesor enseña a hacer un cuadernito con folios. Contarán aquellas cosas que desean destacar a lo largo del día, incluso sus sentimientos. El alumno con AACC señalará las horas en las que ha realizado o sucedido algo, con quién lo ha compartido, etc.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 5.7. - Rutina 4		Actividad 5.7. - Rutina 4	
				Esta actividad se desarrollará a lo largo de todo el proyecto. El alumno, en su casa y siempre que tenga un momento libre en clase, leerá <i>El diario de Greg, un pringao total</i> .		Esta actividad se desarrollará a lo largo de todo el proyecto. El alumno, en su casa y siempre que tenga un momento libre en clase, leerá <i>El diario de Greg, un pringao total</i> .	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 5.8. - Rutina 5		Actividad 5.8. - Rutina 5	
				Esta actividad se desarrollará a lo largo de todo el proyecto. Los alumnos irán trayendo fotografías antiguas de sus padres, amigos, de su barrio o Madrid y otras fotografías actuales.		Esta actividad se desarrollará a lo largo de todo el proyecto. Los alumnos irán trayendo fotografías antiguas de sus padres, amigos, de su barrio o Madrid y otras fotografías actuales.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Libro de texto, cuaderno, lápiz, papel continuo para el diario del aula, cuadernillo para el diario personal, libro <i>El diario de Greg, un pringao total</i> , diario personal, fotografías...		Libro de texto, cuaderno, lápiz, papel continuo para el diario del aula, cuadernillo para el diario personal, libro <i>El diario de Greg, un pringao total</i> , diario personal, fotografías...	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración de las distintas rutinas: diario del aula, diario personal... Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración de las distintas rutinas: diario del aula, diario personal... Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
SEXTA SESIÓN (1 HORA)							
				TAREA 6		TAREA 6	
				CONOCEMOS EL ADJETIVO Y EL SONIDO «J». LEEMOS BAÑADORES ANTIGUOS.		<i>CONOCEMOS EL ADJETIVO Y EL SONIDO «J». LEEMOS BAÑADORES ANTIGUOS.</i>	
				Actividad 6.1. - Rutina 6		Actividad 6.1. - Rutina 6	
				Esta actividad se desarrollará al principio de las distintas sesiones a lo largo de todo el proyecto. Leemos lo que se ha escrito en el diario de aula y un alumno comenta lo que ha escrito en su propio diario.		<i>Esta actividad se desarrollará al principio de las distintas sesiones a lo largo de todo el proyecto. Leemos lo que se ha escrito en el diario de aula y un alumno comenta lo que ha escrito en su propio diario.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR - ALUMNOS. GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	PROFESOR - ALUMNOS. GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 6.2.		Actividad 6.2.	
				Activación de conocimientos previos... El profesor lleva a clase globos de diferentes colores y plantea a los alumnos la pregunta: ¿qué tienen de diferente?		<i>Activación de conocimientos previos... El profesor lleva a clase globos de diferentes colores y plantea a los alumnos la pregunta: ¿qué tienen de diferente?</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS. PAREJAS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR-ALUMNOS. PAREJAS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 6.3.		Actividad 6.3.	
				A partir de las respuestas de sus alumnos explica que todos son globos pero de diferente tamaño y color, por eso en la expresión «un globo amarillo y un globo rojo» las palabras «amarillo» y «rojo» nos dicen cómo son. Son adjetivos. Durante la explicación se guiará a los alumnos a través de preguntas: ¿de qué color es cada globo?, ¿de qué tamaño es el globo azul? ...		A partir de las respuestas de sus alumnos explica que todos son globos pero de diferente tamaño y color, por eso en la expresión «un globo amarillo y un globo rojo» las palabras « amarillo» y «rojo» nos dicen cómo son. Son adjetivos. Durante la explicación se guiará a los alumnos a través de preguntas: ¿de qué color es cada globo?, ¿de qué tamaño es el globo azul? ...	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) EXPOSICIÓN DIRECTA
				Actividad 6.4.		Actividad 6.4.	
				Leen <i>Bañadores antiguos</i> y subrayan aquellas palabras que crean que son adjetivos y escriben un resumen del texto.		Leen <i>Bañadores antiguos</i> y subrayan aquellas palabras que crean que son adjetivos y escriben un resumen del texto.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA
				Actividad 6.5.		Actividad 6.5.	
				Una vez señalados los adjetivos y realizado el resumen, lo comparan con la otra pareja del grupo, elaborando conjuntamente un resumen grupal.		Una vez señalados los adjetivos y realizado el resumen, lo comparan con la otra pareja del grupo, elaborando conjuntamente un resumen grupal.	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO. PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO. PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS
				Actividad 6.6.		Actividad 6.6.	
				Realización de las actividades del libro en parejas. El sonido «J». Elaboran frases que contenga una palabra con «J».		Realización de las actividades del libro en parejas. El sonido «J». Elaboran frases que contenga una palabra con «J». El alumno con altas capacidades intenta introducir más de una palabra.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Globos de colores, libro de texto, lápiz y cuaderno.		<i>Globos de colores, libro de texto, lápiz y cuaderno.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
SÉPTIMA SESIÓN (1 HORA)							
				TAREA 7		TAREA 7	
				DICTADO: JUGUETES ANTIGUOS		<i>DICTADO: JUGUETES ANTIGUOS</i>	
				Actividad 7.1.		Actividad 7.1.	
				Repaso de lo aprendido el día anterior preparando el dictado <i>Juguetes antiguos</i> . Lectura individual, fijándose bien en los adjetivos y palabras escritas con «J».		<i>Repaso de lo aprendido el día anterior preparando el dictado Juguetes antiguos. Lectura individual, fijándose bien en los adjetivos y palabras escritas con «J».</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS. INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR-ALUMNOS. INDIVIDUAL</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA. (E.A.) LECTURA SILENCIOSA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA. (E.A.) LECTURA SILENCIOSA</i>
				Actividad 7.2.		Actividad 7.2.	
				El profesor lee completamente el dictado. Los alumnos prestan atención a la entonación y velocidad lectora.		<i>El profesor lee completamente el dictado. Los alumnos prestan atención a la entonación y velocidad lectora.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR-ALUMNOS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA.	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA.</i>
				Actividad 7.3.		Actividad 7.3.	
				El profesor procede a realizar el dictado, cuando ha terminado vuelve a leerlo entero.		<i>El profesor procede a realizar el dictado, cuando ha terminado vuelve a leerlo entero.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	<i>PROFESOR-ALUMNOS</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA.	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA.</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 7.4.		Actividad 7.4.	
				Los alumnos se intercambian el cuaderno y utilizan el dictado del libro como referencia. Los alumnos subrayan aquellas palabras que están mal escritas y su autor lo corrige.		Los alumnos se intercambian el cuaderno y utilizan el dictado del libro como referencia. Los alumnos subrayan aquellas palabras que están mal escritas y su autor lo corrige.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				ACTIVIDAD 7.5.		ACTIVIDAD 7.5.	
				Al finalizar realizan un dibujo del dictado.		Al finalizar realizan un dibujo del dictado.	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, cuaderno, libro de texto...		Lápiz, cuaderno, libro de texto...	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	
				OCTAVA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 8		TAREA 8	
				RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MULTIPLICAR		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MULTIPLICAR	
				Actividad 8.1.		Actividad 8.1.	
				Repaso de las tablas de multiplicar: los diferentes equipos tienen que contestar a la pregunta de otro sobre una multiplicación. 3x7, 8x9.		Repaso de las tablas de multiplicar: los diferentes equipos tienen que contestar a la pregunta de otro sobre una multiplicación. 3x7, 8x9.	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
						Actividad 8.2.A	
						<i>El profesor pide al alumno con altas capacidades que recuerde a sus compañeros los pasos que hay que seguir en la resolución de problemas. Para ello, utiliza un ejemplo de un problema donde haya que multiplicar.</i>	
						INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
						ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.)ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 8.2.		Actividad 8.2.B	
				Los alumnos resuelven los problemas del libro, el que lo desee puede servirse de material manipulable para su resolución. Luego, contrastan sus respuestas con la otra pareja del equipo-base.		<i>El alumno con altas capacidades resuelve los problemas del libro con un compañero de nivel alto. Para la realización de la actividad en la que aparecen objetos antiguos, procederá a buscar su significado en el diccionario de aula, eligiendo así el significado que crea que se adecua más. Al terminar (previsiblemente antes que los demás), la pareja inventan dos problemas más de multiplicaciones. Finalmente, ayudan al docente proponiendo sus problemas a las parejas que han terminado y ayudando a otros compañeros que tengan dudas o dificultades.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS. EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	PAREJAS. EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO. TUTORÍA ENTRE IGUALES
				Actividad 8.3.		Actividad 8.3.	
				Recapitulación... Los alumnos escriben en su cuaderno los pasos que hay que seguir para resolver un problema.		Recapitulación... <i>El alumno con altas capacidades ayuda a los distintos equipos-base a escribir los pasos de la resolución de un problema.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) TUTORÍA ENTRE IGUALES

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Material manipulable para la resolución de problemas (cuentas, fichas...), libro de texto, lápiz, cuaderno...		<i>Libro de texto, lápiz, cuaderno, diccionario...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Valoración de la ayuda que presta a sus compañeros. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
NOVENA SESIÓN (1 HORA)							
				TAREA 9		TAREA 9	
				CÓMO MEDIMOS EL TIEMPO		<i>CÓMO MEDIMOS EL TIEMPO</i>	
				Actividad 9.1.		Actividad 9.1.	
				El profesor pregunta por situaciones en las que necesitamos consultar el calendario y qué uso le damos en clase.		<i>El profesor pregunta por situaciones en las que necesitamos consultar el calendario y qué uso le damos en clase.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPOS-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS</i>
				Actividad 9.2.		Actividad 9.2.	
				Los alumnos observan cuántos días tiene una semana, un mes, cuántos meses hay en un año...		<i>El alumno con altas capacidades trabaja con un compañero de nivel alto, para establecer además cuántas semanas y días hay en un año. Además, investigan a través del ordenador de aula sobre el origen de los nombres de los meses. Luego lo explican en la clase.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 9.3.		Actividad 9.3.	
				Realización de las actividades de la página 89 del libro. Si tienen dudas pueden preguntar a su equipo-base o al alumno con altas capacidades.		<i>Realización de las actividades de la página 89 del libro. Cuando el alumno con altas capacidades ha terminado, ayuda a sus compañeros que tienen dificultades.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) TUTORÍA ENTRE IGUALES
				Actividad 9.4.		Actividad 9.4.	
				Recapitulación... Los equipos-base realizan un «inventario» de la sesión, respondiendo a: «¿qué hemos aprendido hoy?», «tengo una duda sobre...».		Recapitulación... Los equipos-base realizan un «inventario» de la sesión, respondiendo a: «¿qué hemos aprendido hoy?», «tengo una duda sobre...».	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPOS-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) INVENTARIAR LO APRENDIDO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) INVENTARIAR LO APRENDIDO</i>
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, cuaderno, libro de texto.		Lápiz, cuaderno, libro de texto, recursos online, enciclopedia, libros de historia...	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Valoración de la ayuda que presta a sus compañeros. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	
DÉCIMA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 10		TAREA 10	
				FABRICAMOS UNA MÁQUINA DEL TIEMPO		FABRICAMOS UNA MÁQUINA DEL TIEMPO	
				Actividad 10.1.		Actividad 10.1.	
				Los alumnos leen <i>El topo Carolo</i> .		Los alumnos leen <i>El topo Carolo</i> .	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	<i>(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA</i>

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 10.2. El profesor plantea diversas preguntas: ¿qué podríamos hacer para no perder el tiempo?, y si lo perdiésemos ¿cómo podríamos recuperarlo?, La respuesta es sencilla: con una máquina del tiempo. ¿Cómo funcionaría nuestra máquina del tiempo?, ¿qué materiales necesitamos para construirla?		Actividad 10.2. <i>El profesor plantea diversas preguntas: ¿qué podríamos hacer para no perder el tiempo?, y si lo perdiésemos, ¿cómo podríamos recuperarlo? La respuesta es sencilla: con una máquina del tiempo. ¿Cómo funcionaría nuestra máquina del tiempo?, ¿qué materiales necesitamos para construirla?</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS
				Actividad 10.3. Como utilizaremos cartón como base de nuestra máquina, los alumnos, trabajando en parejas, escriben en la agenda que deben buscar y traer cajas de cartón.		Actividad 10.3. <i>Como utilizaremos cartón como base de nuestra máquina, los alumnos, trabajando en parejas, escriben en la agenda que deben buscar y traer cajas de cartón. El alumno con altas capacidades además, escribe una carta a los encargados del comedor del centro, para que nos guarden las cajas.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS. INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS
				Actividad 10.4. Los alumnos empiezan a trabajar en su máquina del tiempo. Para ello, comienzan dibujando un boceto en A3.		Actividad 10.4. <i>Los alumnos empiezan a trabajar en su máquina del tiempo. Para ello, comienzan dibujando un boceto en A3.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJA HOMOGÉNEA
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PROYECTO COOPERATIVO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PROYECTO COOPERATIVO
DÉCIMO PRIMERA SESIÓN (1 HORA)							
				Actividad 10.5 Al día siguiente, las parejas construyen su máquina del tiempo, utilizando las cajas que han traído de casa y las que suministra el comedor.		Actividad 10.5 <i>Al día siguiente, las parejas construyen su máquina del tiempo, utilizando las cajas que han traído de casa y las que suministra el comedor.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJA HOMOGÉNEA
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Agenda personal, libro de texto, lápiz, cartones, lápices, folios A3, celo, cola de contacto, pintura, papel charol brillante y tijeras...		<i>Agenda personal, libro de texto, lápiz, cartones, lápices, folios A3, celo, cola de contacto, pintura, papel charol brillante y tijeras...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración del boceto de la máquina del tiempo. Evaluación de la máquina construida. Supervisión de la agenda personal. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración del boceto de la máquina del tiempo. Evaluación de la máquina construida. Supervisión de la agenda personal. Valoración de la carta dirigida al comedor. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
DÉCIMO SEGUNDA SESIÓN (1 HORA)							
				TAREA 11		TAREA 11	
				SOMOS PERIODISTAS		SOMOS PERIODISTAS	
				Actividad 11.1.		Actividad 11.1.	
				¿Y esto para qué sirve? El profesor presenta a los alumnos objetos que ya están en desuso y pregunta si saben qué son y para qué sirven. Luego pide que piensen si conocen a alguien que habría usado esos objetos. Ya que son objetos antiguos, nos acordamos de nuestros abuelos, ellos son mucho más mayores que nosotros.		¿Y esto para qué sirve? <i>El profesor presenta a los alumnos objetos que ya están en desuso y pregunta si saben qué son y para qué sirven. Luego pide que piensen si conocen a alguien que habría usado esos objetos. Ya que son objetos antiguos, nos acordamos de nuestros abuelos, ellos son mucho más mayores que nosotros.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS, EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS, EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS	ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 11.2.		Actividad 11.2.	
				El profesor plantea la posibilidad de entrevistar a abuelos de algunos niños de la clase. Sabiendo que su vida y la nuestra son parecidas ¿Qué aspectos de la vida cotidiana han cambiado desde que eran pequeños? Luego realiza una lluvia de ideas, para establecer las preguntas que les realizará.		El profesor plantea la posibilidad de entrevistar a abuelos de algunos niños de la clase. Sabiendo que su vida y la nuestra son parecidas ¿Qué aspectos de la vida cotidiana han cambiado desde que eran pequeños? Luego, realiza una lluvia de ideas para establecer las preguntas que se les realizará. El alumno con altas capacidades apunta las preguntas en el friso recordatorio de papel continuo.	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS. LLUVIA DE IDEAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS. LLUVIA DE IDEAS
				Actividad 11.3.		Actividad 11.3.	
				Los alumnos apuntan en la agenda que tienen que preguntar a sus abuelos si quieren venir a clase a hablar de su infancia. Si dicen que sí, el estudiante debe anotar en la misma agenda el teléfono de su abuelo. [Al día siguiente, cuando conozca a los voluntarios, el profesor concertará las citas con los abuelos, poniendo especial atención a que el grupo de abuelos sea heterogéneo. Es decir, que hayan pasado su infancia de diversas maneras: en el campo, en la ciudad...]		Los alumnos apuntan en la agenda que tienen que preguntar a sus abuelos si quieren venir a clase a hablar de su infancia. Si dicen que sí, el estudiante debe anotar en la misma agenda el teléfono de su abuelo. [Al día siguiente, cuando conozca a los voluntarios, el profesor concertará las citas con los abuelos, poniendo especial atención a que el grupo de abuelos sea heterogéneo. Es decir, que hayan pasado su infancia de diversas maneras: en el campo, en la ciudad...]	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS. INDIVIDUAL	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS. INDIVIDUAL
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 11.4.		Actividad 11.4.	
				Los alumnos realizan en parejas las actividades del libro que tratan las unidades de medida: el litro.		El alumno con altas capacidades realiza con un compañero de nivel alto las actividades del libro que tratan las unidades de medida: el litro. Si terminan pronto, realizan una ficha de ampliación sobre el tema, que tendrá preparada el docente.	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Objetos antiguos (una romana, una plancha de hierro, un exprime limones manual, discos de vinilo, una máquina de escribir, una bolsa de agua caliente, relojes de arena y de cuerda...), lápiz, papel, libro de texto, agenda, papel continuo para el friso recordatorio...		<i>Objetos antiguos (una romana, una plancha de hierro, un exprime limones manual, discos de vinilo, una máquina de escribir, una bolsa de agua caliente, relojes de arena y de cuerda...), lápiz, papel, libro de texto, agenda, papel continuo para el friso recordatorio...</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Redacción de las preguntas en el friso. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
DÉCIMO TERCERA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 12		TAREA 12	
				LOS PERSONAJES ILUSTRES TIENEN BIOGRAFÍAS ¿QUÉ ES ESO?		<i>LOS PERSONAJES ILUSTRES TIENEN BIOGRAFÍAS ¿QUÉ ES ESO?</i>	
				Actividad 12.1.		Actividad 12.1.	
				El profesor explica los aspectos más relevantes acerca de la biografía.		<i>El profesor explica los aspectos más relevantes acerca de la biografía.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR - ALUMNOS.	INTERACCIÓN	PROFESOR - ALUMNOS.
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 12.2.		Actividad 12.2.	
				Los alumnos leen el texto la biografía de Gloria Fuertes que viene en el libro de texto.		<i>Los alumnos leen el texto la biografía de Gloria Fuertes que viene en el libro de texto.</i>	
				INTERACCIÓN	PAREJAS	INTERACCIÓN	PAREJAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA
				Actividad 12.3.		Actividad 12.3.	
				Los alumnos realizan los ejercicios de lectura comprensiva relacionados con la biografía de Gloria Fuertes.		<i>Los alumnos realizan los ejercicios de lectura comprensiva relacionados con la biografía de Gloria Fuertes.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación	
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)
				Actividad 12.4.	
				Los alumnos forman parejas de «biógrafos» y se desplazan al aula de informática. Allí el profesor les entrega una ficha de biografía, que tienen que rellenar. Las parejas eligen a su personaje y buscan información en internet. A continuación, rellenan la ficha.	Los alumnos forman parejas de «biógrafos» y se desplazan al aula de informática. Allí, el profesor les entrega una ficha de biografía que tienen que rellenar. Las parejas eligen a su personaje y buscan información en internet. A continuación, rellenan la ficha. El alumno con altas capacidades trabaja con un compañero de nivel alto, en la realización de una ficha distinta, en la que se abordan aspectos más complejos de la biografía del personaje que elijan.
				INTERACCIÓN	PAREJAS
				INTERACCIÓN	PAREJAS HOMOGÉNEAS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS.
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS.
				MATERIALES	
				Papel y lápiz, libro de texto, ficha de biografía, ordenadores...	Papel y lápiz, libro de texto, ficha de biografía, ordenadores...
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Corrección de las fichas de biografía. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.	Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Corrección de las fichas de biografía. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				DÉCIMO CUARTA SESIÓN (1 HORA)			
				TAREA 13		TAREA 13	
				¡CÓMO CAMBIA TODO!		¡CÓMO CAMBIA TODO!	
				Actividad 13.1.		Actividad 13.1.	
				<p>El profesor presenta dos fotos de la Puerta del Sol de Madrid. Los alumnos observan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los cambios sufridos por dicha plaza a lo largo de cien años más o menos (la colocación de las fuentes, qué tipos de vehículos que la cruzaban...) • los elementos perduran (edificios, comercios...). <p>Luego pregunta: ¿cómo eran las viviendas de nuestros antepasados?</p> <p>Finalmente, el docente muestra imágenes del Museo Cerralbo de Madrid, que constituye un buen ejemplo de cómo vivía la nobleza a finales del siglo XIX. Los alumnos podrán observar perfectamente cómo estaban distribuidas y equipadas las viviendas de la época.</p>		<p><i>El profesor presenta dos fotos de la Puerta del Sol de Madrid. Los alumnos observan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>los cambios sufridos por dicha plaza a lo largo de cien años más o menos (la colocación de las fuentes, qué tipos de vehículos la cruzaban...) y</i> • <i>los elementos que perduran (edificios, comercios...).</i> <p><i>Luego pregunta: ¿cómo eran las viviendas de nuestros antepasados?</i></p> <p><i>Finalmente, el docente muestra imágenes del Museo Cerralbo de Madrid, que constituye un buen ejemplo de cómo vivía la nobleza a finales del siglo XIX. Los alumnos podrán observar perfectamente cómo estaban distribuidas y equipadas las viviendas de la época.</i></p>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) PREGUNTAS INTERCALADAS
				Actividad 13.2.		Actividad 13.2.	
				<p>Los alumnos trabajan en sus equipos-base sobre la siguiente cuestión: ¿qué aspectos habrán cambiado más en nuestra ciudad desde la construcción del palacete? El profesor, si es necesario, sugiere aspectos concretos para comparar: transporte, canalización de agua, sistema de calefacción, electricidad, comunicación... Luego, el profesor dirige una puesta en común.</p>		<p><i>Los alumnos trabajan en sus equipos-base sobre la siguiente cuestión: ¿qué aspectos habrán cambiado más en nuestra ciudad desde la construcción del palacete? El profesor, si es necesario, sugiere aspectos concretos para comparar: transporte, canalización de agua, sistema de calefacción, electricidad, comunicación... Luego, el profesor dirige una puesta en común.</i></p>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FOLIO GIRATORIO	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) FOLIO GIRATORIO

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 13.3.			
				Los alumnos realizan las actividades del libro que tratan del paso del tiempo.			
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE		
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO		
						Actividad 13.3.	
				<i>El alumno con altas capacidades, con la ayuda del docente, escribe una carta al Museo Cerralbo pidiendo que manden información a la clase.</i>			
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNO		
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA			
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cuaderno y lápiz, libro de texto, cañón, ordenador, ...		Cañón, ordenador, folio para la carta, lápiz...	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Valoración de la carta al Museo Cerralbo. Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
DÉCIMO QUINTA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 14		TAREA 14	
				ENTREVISTA A LOS ABUELOS		ENTREVISTA A LOS ABUELOS	
				Actividad 14.1.		Actividad 14.1.	
				Por la tarde, los abuelos van a clase y, tras relatar brevemente experiencias de su infancia, contestan a las preguntas de los alumnos.		<i>Por la tarde, los abuelos van a clase y, tras relatar brevemente experiencias de su infancia, contestan a las preguntas de los alumnos.</i>	
				INTERACCIÓN	GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Lápiz, papel.		Lápiz, papel.	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje.</i>	
DÉCIMO SEXTA SESIÓN (4 HORAS)							
				TAREA 15		TAREA 15	
				ELABORACIÓN DEL ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL COLEGIO.		ELABORACIÓN DEL ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL COLEGIO.	
				Actividad 15.1.		Actividad 15.1.	
				El profesor proyecta en el cañón de clase la página web del archivo fotográfico de la Comunidad de Madrid. Leemos la definición que hace la Comunidad del archivo: Entre todos construimos la historia de Madrid. Entre todos hemos creado el Archivo Fotográfico de la Comunidad de Madrid, un gran proyecto colectivo. Una gran historia contada foto a foto, a partir de las imágenes que los ciudadanos de la Comunidad de Madrid hemos recuperado de nuestros álbumes familiares: aquellas que mejor cuentan nuestra vida, la de todos, la de Madrid. Porque detrás de estas fotos está cómo fuimos, cómo somos y cómo seremos. Está nuestra forma de vivir y nuestra proyección hacia el mañana. El Archivo Fotográfico de la Comunidad de Madrid abarca desde el comienzo de la fotografía a mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX, momento en el que nace la fotografía digital.		<i>El profesor proyecta en el cañón de clase la página web del archivo fotográfico de la Comunidad de Madrid. Leemos la definición que hace la Comunidad del archivo: Entre todos construimos la historia de Madrid. Entre todos hemos creado el Archivo Fotográfico de la Comunidad de Madrid, un gran proyecto colectivo. Una gran historia contada foto a foto, a partir de las imágenes que los ciudadanos de la Comunidad de Madrid hemos recuperado de nuestros álbumes familiares: aquellas que mejor cuentan nuestra vida, la de todos, la de Madrid. Porque detrás de estas fotos está cómo fuimos, cómo somos y cómo seremos. Está nuestra forma de vivir y nuestra proyección hacia el mañana. El Archivo Fotográfico de la Comunidad de Madrid abarca desde el comienzo de la fotografía a mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX, momento en el que nace la fotografía digital.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 15.2.		Actividad 15.2.	
				El profesor pide a los alumnos que observen qué tipo de fotografías hay en el archivo, y cómo están distribuidas: (oficios, familia, acontecimientos, retratos...)		<i>El profesor pide a los alumnos que observen qué tipo de fotografías hay en el archivo, y cómo están distribuidas: (oficios, familia, acontecimientos, retratos...)</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 15.3.		Actividad 15.3.	
				El profesor explica que es necesario que repartamos el trabajo para elaborar nuestro archivo. Por ello, empieza por explicar el concepto de reparto y división.		<i>El profesor explica que es necesario que repartamos el trabajo para elaborar nuestro archivo. Por ello, empieza por explicar el concepto de reparto y división.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/TÉCNICA	ENSEÑANZA DIRECTA
				Actividad 15.4.		Actividad 15.4.	
				Los alumnos realizan los ejercicios del libro para afianzar dicha explicación.		<i>Los alumnos realizan los ejercicios del libro para afianzar dicha explicación.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE	INTERACCIÓN	EQUIPOS-BASE
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO	ESTRATEGIA/TÉCNICA	(T.C.) LÁPICES AL CENTRO
				Actividad 15.5.		Actividad 15.5.	
				Mientras los alumnos hacen los ejercicios, el profesor recopila las fotos. Luego, empieza a organizar el trabajo: Necesitamos que algunos alumnos vayan clasificando las fotografías según los criterios del archivo de la CAM: lugar, recuerdos, retrato, fiesta, familia y oficios. Los demás alumnos, por equipos, irán preparando la exposición en sí misma: elección del recinto, distribución en el espacio de las fotografías, exposición de las mismas y de otros diversos trabajos realizados a lo largo de esta unidad (máquina del tiempo, entrevistas a los padres y abuelos).		<i>Mientras los alumnos hacen los ejercicios, el profesor recopila las fotos. Luego, empieza a organizar el trabajo: Necesitamos que algunos alumnos vayan clasificando las fotografías según los criterios del archivo de la CAM: lugar, recuerdos, retrato, fiesta, familia y oficios. Los demás alumnos, por equipos, irán preparando la exposición en sí misma: elección del recinto, distribución en el espacio de las fotografías, exposición de las mismas y de otros diversos trabajos realizados a lo largo de esta unidad (máquina del tiempo, entrevistas a los padres y abuelos).</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA	ESTRATEGIA/TÉCNICA	(E.E.) ENSEÑANZA DIRECTA

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				Actividad 15.6.		Actividad 15.6.	
				Se reparten las tareas y los alumnos empiezan a preparar la exposición.		<i>Se reparten las tareas y los alumnos preparan la exposición. El alumno con altas capacidades se encargará de establecer las distintas zonas de la exposición. Luego, velará porque sus compañeros coloquen los carteles y fotos donde corresponde.</i>	
				INTERACCIÓN	INDIVIDUAL. PAREJAS. EQUIPOS- BASE. GRAN GRUPO	INTERACCIÓN	INDIVIDUAL. PAREJAS. EQUIPOS- BASE. GRAN GRUPO
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cuaderno y lápiz, libro de texto, cañón, ordenador, fotografías, lápices de colores, tijeras, pegamento, papel continuo... y todos los materiales que se necesiten para montar la exposición.		<i>Cuaderno y lápiz, libro de texto, cañón, ordenador, fotografías, lápices de colores, tijeras, pegamento, papel continuo... y todos los materiales que se necesiten para montar la exposición.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Realización de las tareas asignadas a cada alumno, Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Corrección de los ejercicios. Realización de las tareas asignadas a cada alumno, Evaluación del trabajo cooperativo de los distintos agrupamientos.</i>	
DÉCIMO SÉPTIMA SESIÓN (2 HORAS)							
				TAREA 16		TAREA 16	
				RECAPITULAMOS...		<i>RECAPITULAMOS...</i>	
				Actividad 16.1.		Actividad 16.1.	
				El profesor dirige un breve repaso de todo lo acontecido en esos días. Para ello, se servirá del friso y los diarios de los alumnos.		<i>El profesor dirige un breve repaso de todo lo acontecido en esos días. Para ello, se servirá del friso y los diarios de los alumnos.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS	INTERACCIÓN	PROFESOR – ALUMNOS
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) LLUVIA DE IDEAS	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(E.E.) LLUVIA DE IDEAS

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación		
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)	PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES	MATERIALES	
				Friso, diarios del alumno.	<i>Friso, diarios del alumno.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración del friso y los diarios personales.	<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Valoración del friso y los diarios personales.</i>	
				TAREA 17	TAREA 17	
				CREAMOS LOS CARTELES DE LA EXPOSICIÓN	CREAMOS LOS DÍPTICOS DE LA EXPOSICIÓN	
				Actividad 17.1.		
				El profesor pide a los equipos-base que diseñen un cartel para la exposición. Los alumnos piensan juntos el boceto, se reparten las tareas y elaboran el cartel.		
				INTERACCIÓN		EQUIPOS BASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		(T.C.) CABEZAS JUNTAS NUMERADAS
					Actividad 17.1.	
					<i>El alumno con altas capacidades forma un agrupamiento esporádico con otros compañeros de nivel alto y se encargan de preparar el díptico que se repartirá a los visitantes el día de la exposición.</i>	
				INTERACCIÓN	AGRUPAMIENTO ESPORÁDICO HOMOGÉNEO	
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	(T.C.) PAREJAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN COOPERATIVAS.	
				Actividad 17.2.	Actividad 17.2.	
				El profesor dirige una puesta en común de los carteles y el díptico.	<i>El profesor dirige una puesta en común de los carteles y el díptico.</i>	
				INTERACCIÓN	PROFESOR-ALUMNOS	
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA	ESTRATEGIA/ TÉCNICA	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Cartulinas, lápiz, colores, tijeras, pegamento... y todo lo que se necesite para la realización de los carteles de la exposición.		<i>Cartulinas, lápiz, colores, tijeras, pegamento... y todo lo que se necesite para la realización del díptico de la exposición.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación de los carteles. Valoración del trabajo en equipo.		<i>Observación directa del docente. Participación e implicación de los alumnos en las distintas situaciones de aprendizaje. Evaluación del díptico. Valoración del trabajo en equipo.</i>	
DÉCIMO OCTAVA SESIÓN (TODA LA TARDE)							
				TAREA 18		TAREA 18	
				EXPOSICIÓN DEL ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL COLEGIO		EXPOSICIÓN DEL ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL COLEGIO	
				Actividad 18.1.		Actividad 18.1.	
				Los alumnos ejercen de guías de sus padres y compañeros en la exposición del archivo fotográfico que han elaborado.		Los alumnos ejercen de guías de sus padres y compañeros en la exposición del archivo fotográfico que han elaborado.	
				INTERACCIÓN		INTERACCIÓN	
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Todos los materiales necesarios para la exposición.		<i>Todos los materiales necesarios para la exposición.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en el desarrollo del evento.		Observación directa del profesor. Participación e implicación de los alumnos en el desarrollo del evento.	

PRIORIZADA	AÑADIDA	ELIMINADA	DIFERENCIADA	Diseño y secuencia de tareas y actividades. Selección de materiales. Diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación			
				PROPUESTA-BASE (Para todo el grupo clase)		PROPUESTA DIFERENCIADA (Para el alumno con altas capacidades)	
				DÉCIMO NOVENA SESIÓN (2 HORAS)			
				TAREA 19		TAREA 19	
				CELEBRAMOS EL TRABAJO BIEN HECHO...		CELEBRAMOS EL TRABAJO BIEN HECHO...	
				Actividad 19.1.		Actividad 19.1.	
				Los equipos-base evalúan el trabajo realizado a lo largo de toda la unidad, utilizando el boletín cooperativo.		<i>Los equipos-base evalúan el trabajo realizado a lo largo de toda la unidad, utilizando el boletín cooperativo.</i>	
				INTERACCIÓN	EQUIPO-BASE	INTERACCIÓN	<i>EQUIPO-BASE</i>
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				Actividad 19.2.		Actividad 19.2.	
				Se reparten los diplomas y empieza la fiesta para celebrar el trabajo bien hecho.		<i>Se reparten los diplomas y empieza la fiesta para celebrar el trabajo bien hecho.</i>	
				INTERACCIÓN	GRUPO-CLASE	INTERACCIÓN	GRUPO-CLASE
				ESTRATEGIA/ TÉCNICA		ESTRATEGIA/ TÉCNICA	
				MATERIALES		MATERIALES	
				Boletín cooperativo y todos los materiales necesarios para la fiesta.		<i>Boletín cooperativo y todos los materiales necesarios para la fiesta.</i>	
				INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS/ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
				Boletín cooperativo.		<i>Boletín cooperativo.</i>	

Bibliografía

- ALZU GOÑI, J. L. / LÓPEZ-SÁEZ, M., *Nuevas Sendas 2, Proyecto globalizado de Educación Primaria*. Madrid, Santillana, 2007.
- KINEY, J., *Diario de Greg: un pingao total*. Madrid, RBA libros, 2008.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid, Proyecto Atlántida, 2008.
- SANTIAGO, C. / MÉNDEZ, R., *Competencias básicas y su desarrollo mediante tareas. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2009.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.

Intervención en residencias de protección de menores

Inmaculada Maillo
África Rodríguez
Victoria Ruiz
Yolanda Torrego

*Todos tenemos una estrella, todos irradiamos luz.
Todos debemos ayudar al niño a buscar su estrella.
Solo debemos encontrar su interruptor.*

VICTORIA RUIZ

1. Presentación²⁷²

Es un capítulo algo especial dentro de esta guía. En él, vamos a hablar de un perfil de niños que está en nuestra sociedad y encontramos en nuestras aulas, el cual merece nuestra atención.

Si observamos a los alumnos de un aula cualquiera, de cualquier colegio, podremos apreciar la gran individualidad que los separa: etnia, costumbres, nivel socio-cultural, aptitudes, actitudes, estilos de aprendizaje... Pero también encontramos muchas coincidencias y similitudes: edad, gustos, vestimenta... La mayor parte de ellos viven en un entorno familiar más o menos normalizado. Los niños que nos ocupan, se encuentran de forma temporal conviviendo en un entorno residencial, donde tienen distintos profesionales que se ocupan de atender sus necesidades. La Administración ha tenido que asumir su tutela o su guarda por situaciones relacionadas con el maltrato, la desprotección o imposibilidad de ejercicio de la guarda o tutela por parte de los padres. Estamos hablando de los menores del sistema de Protección.

²⁷² M. V. RUIZ PÉREZ, Área de coordinación de centros de protección, Instituto madrileño del menor y la familia.

Solo en la Comunidad de Madrid existen más de 4.000 niños y niñas en situación de desamparo²⁷³: en guarda o en tutela. De ellos, unos 2.500 están con familias, muchos de ellos con familia extensa (abuelos, tíos...), otros con una familia de acogida²⁷⁴. Estos niños, aunque no están con sus padres, disfrutan de un entorno normalizado donde desarrollarse, son protagonistas de sus vivencias y, para las personas que están a su lado, son protagonistas indiscutibles de sus vidas.

Dentro de esta población infantil tan especial, este capítulo va dedicado a los niños y niñas que, de una forma más o menos temporal, viven en una Residencia de Protección, en tanto se les proporciona una alternativa adecuada a sus circunstancias personales y familiares.

En la Comunidad de Madrid la red residencial de protección tiene actualmente unos 1.600 menores, distribuidos en distintos tipos de recursos residenciales:

- Residencias de primera infancia: acogen a niños de 0 a 6 años
- Residencias infantiles: acogen a niños de 3 años a 18 años
- Unidades de convivencia y recursos residenciales para adolescentes: de 13 años en adelante
- Hogares o Grupos familiares: especialmente indicado para grupos de hermanos o niños y niñas que, dadas sus características físicas, psicológicas y sociales, necesitan de un entorno referencial más reducido y familiar.
- Residencias especializadas: acogen a niños y adolescentes cuyas especiales necesidades exigen una atención profesional especializada, por desconocimiento del idioma unido a desfase curricular y dificultades de inserción social, graves discapacidades, problemas de salud mental o trastornos de la conducta.

Los principios educativos que rigen estos recursos son: individualización, normalización, integración, coeducación, respeto a las diferencias, participación, atención multiprofesional y coordinación institucional²⁷⁵.

La vida en las residencias tiene un doble objetivo:

- Normalizar: siendo guía del niño o adolescente en su crecimiento como persona a nivel individual y social, estímulo en sus potencialidades y atención en sus dificultades.
- Preparar al niño o adolescente para aceptar una alternativa a la vida residencial ajustada a su situación y necesidades.

²⁷³ *Código Civil*, a. 172:

Desamparo: Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

Tutela: Atribuida a la entidad pública, lleva consigo la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria

Guarda: Cuando los padres o tutores, por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor, podrán solicitar de la Entidad pública competente que esta asuma su guarda durante el tiempo necesario.

²⁷⁴ *Código Civil* a. 173: El acogimiento familiar: produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

²⁷⁵ Decreto 88/1998, de 21 de mayo, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de atención a la infancia y adolescencia

La vida cotidiana en las residencias está muy estructurada y temporalizada, los niños y adolescentes viven y comparten sus experiencias con otros iguales; sus adultos de referencia son distintos profesionales que intervienen y median entre ellos y su entorno.

El perfil de estos niños está condicionado por las vivencias vividas en su entorno socio-familiar y su edad:

- Los menores hasta 12 años, cuando ingresan en acogimiento residencial, tienen un perfil general basado en la baja estimulación, desfase curricular, baja autoestima, inseguridad, falta de hábitos y actitudes cambiantes, que van desde el sentimiento de agrandar hasta el de culpabilizar.
- Los mayores de 13 años suelen tener una situación familiar más enquistada y su edad dificulta tener una alternativa. Esto hace que trabajar su autonomía y su inserción social sea una meta de todo el equipo profesional de las residencias.

Pero ¿qué hace un capítulo sobre el sistema de protección en una guía sobre las altas capacidades?

Las capacidades de una persona se desarrollan a lo largo de su vida y todas las personas podemos tener una o varias capacidades que destaquen por encima de las demás. El que nos conozcamos a nosotros mismos, el que sepamos desarrollarlas, va a condicionar que nuestra autoestima crezca, que podamos gustarnos a nosotros mismos y, por tanto, que seamos aceptados por los demás. Si esto es importante para todos, ¿cómo de importante puede ser para un niño del sistema de protección?

Por otro lado, el Instituto madrileño del menor y la familia²⁷⁶ tiene entre sus objetivos básicos dirigidos a la infancia y a las familias la promoción de políticas integrales y el impulso de los recursos y actuaciones destinados al mayor bienestar social de la infancia. Y entre sus funciones, las de:

- Coordinar su actividad con la de otras áreas administrativas implicadas en la atención de la infancia y la familia en el ámbito de la Comunidad de Madrid.
- Desempeñar tareas de investigación, que permitan un mejor conocimiento de la situación y de los problemas de la infancia y la familia.
- Desarrollar acciones informativas, educativas, divulgativas o de otra índole, dirigidas al conjunto de la sociedad con el fin de favorecer la mejor comprensión de los problemas de los menores.

Todos estos aspectos justifican que hayamos realizado un Programa para el desarrollo de una cualidad básica, indispensable para aflorar las potencialidades del niño: el autoconcepto.

¿Será este el «interruptor» de su estrella?...

2. Introducción

El programa que aquí se presenta surge de la experiencia realizada durante los años 2010 y 2011 en cinco centros pertenecientes a la red de protección de la Comunidad de Madrid, y supone una especificación en el ámbito del acogimiento residencial del Programa de atención

²⁷⁶ Ley 2/1996 de 24 de junio, de creación del Organismo autónomo Instituto madrileño del menor y la familia.

al alumnado con altas capacidades, que desde hace unos años viene desarrollando la Consejería de Educación con el patrocinio e impulso de la Fundación Pryconsa y que se ha llevado a cabo dentro de un proyecto de investigación, bajo la dirección y el asesoramiento del Dr. Juan Carlos Torrego Seijo, profesor de la Universidad de Alcalá.

La ampliación del programa a los Centros residenciales supone una innovación, que pretende verificar las repercusiones de la metodología de trabajo propuesta en el mismo en un contexto no formal. Es por este motivo por lo que la Consejería de Familia y Asuntos Sociales entra a formar parte del programa, como agente implicado en el contexto educativo y social para el desarrollo integral de los menores.

Tal y como ya se ha dejado puesto de manifiesto a lo largo de los diversos capítulos de esta guía, las altas capacidades son un concepto multidimensional, que implica distintos aspectos que dependen de diversos factores, no solo cognitivos sino también de otras variables como la motivación, la creatividad, el contexto, la personalidad, etc. Los anteriores elementos se disponen en un continuo en el que se encuentran las diferentes competencias de la persona. Las altas capacidades no se manifiestan de forma única, ya que existen niñas y niños superdotados, talentosos, precoces, prodigios, genios...

No obstante, la realidad es que con carácter general en España, algunos de los niños y niñas con alta capacidad suelen pasar desapercibidos, al encontrarse en un ambiente estimular inadecuado, en el que no se den las condiciones que permitan detectar y promover el desarrollo de todas sus potencialidades. De hecho, algunos niños, en el contexto escolar, suelen mostrarse apáticos, se suelen aislar, presentar conductas disruptivas y mostrar desinterés por las tareas propuestas.

Este tipo de comportamientos suelen ser muy habituales en los menores acogidos en las residencias, circunstancias además a las que por lo general se unen otras, como pueden ser la desmotivación respecto a las actividades que se les plantean (sobre todo con respecto a aquellas que tengan que ver con el ámbito escolar), una baja autoestima y un autoconcepto inadecuado (aspectos todos ellos ya puestos de manifiesto en la presentación de este capítulo).

Estas especificidades vienen justificadas, en gran medida, por sus experiencias vitales pasadas y su historia personal plagada de carencias, que son precisamente las que han motivado que se encuentren en estos momentos bajo la guarda y/o tutela de la Comunidad de Madrid.

Pero, si los menores en general pueden presentar dificultades para manifestar todas sus capacidades en el entorno escolar si no se cuenta con las oportunidades para ello, podemos imaginarnos las dificultades añadidas que presentan los menores procedentes de un entorno residencial. De hecho, una circunstancia que suele ser generalizada en estos menores son sus dificultades de adaptación al contexto escolar, dificultades que tienen que ver ya no solo con su inadecuado rendimiento académico a la hora de enfrentarse a las tareas escolares²⁷⁷ sino y sobre todo por lo que se refiere a la falta de confianza de estos menores con respecto a sus propias capacidades.

²⁷⁷ Y que vienen motivadas por múltiples factores, que no viene al caso detallarlos aquí, pero que sí serán explicados y tenidos en cuenta no solo en este programa sino en los principios que inspiran la actuación en las residencias y que ya han sido mencionados.

Estos niños y niñas se muestran muy inseguros, se valoran muy poco e incluso tienen, con respecto a sí mismos, una percepción muy distorsionada –la mayor de las veces negativa– acerca de aquello que son capaces de hacer. Esto va suponer que se muestren reticentes a la hora de enfrentarse a la tarea, pues tienen miedo al fracaso, no confían en sus posibilidades y se perciben así mismos como poco competentes.

Pese a que esta guía se ha centrado en la propuesta de instrumentos y herramientas para la detección de las altas capacidades, en concreto de aquellas que tienen que ver con la sobredotación intelectual, y se provea de una propuesta para atender la diversidad que presentan estos menores, no se debe pasar por alto que también se insiste en la necesidad de atender a todos y cada uno de los menores, prestando atención a sus especiales y diversas capacidades, de tal manera que todo el alumnado tenga la posibilidad de revelar todas sus potencialidades y talentos.

Los menores provenientes de centros de protección no deben ser una excepción, pero, obviamente y dadas las especiales circunstancias que les rodean y que ya han sido mencionadas, precisan de una atención específica adaptada a su diversidad. Ello sin embargo no quiere decir, sino más bien todo lo contrario, que estos menores no puedan presentar altas capacidades, pero obviamente y con anterioridad a su detección y atención (siguiendo el modelo propuesto en esta guía) se debe intentar superar aquellas dificultades o barreras que están impidiendo que los menores las revelen.

Así mismo, tampoco debemos olvidar que las dificultades que presentan estos menores no afectan solo a lo que tiene que ver con su rendimiento académico sino en general a todas y cada una de las facetas de su vida, que en buena medida tienen que ver con su autorrepresentación, reconocimiento y valoración de las propias potencialidades.

Por todo ello se imponía la búsqueda de una propuesta alternativa y previa, que permitiese vencer estas carencias y que se adaptara a las peculiares características que presenta el entorno residencial.

Una propuesta que desde su realidad cotidiana ofreciera a los menores participantes la oportunidad de expresarse libremente, de conocerse y valorarse, que fomentara su motivación por participar en las diversas actividades que se les proponen, que insistiera en la promoción de su seguridad a la hora de enfrentarse a las diversas situaciones y en los distintos contextos en los que estos interactúan, venciendo su miedo al fracaso.

Desde esta perspectiva se hacía imprescindible centrarnos inicialmente en un aspecto que, dadas las especiales características de estos menores, se nos presentaba como fundamental para conseguirlo y que no era otro sino el autoconcepto, pues, al igual que otros autores que se han dedicado a su estudio, partíamos de que este es un elemento clave para posibilitar el pleno desarrollo de las posibilidades y recursos con los que la persona ha nacido²⁷⁸.

Proceder de este modo nos iba a permitir cumplir un doble objetivo: por un lado, dar a los menores la oportunidad de revelar todas sus potencialidades, contribuyendo así a su pleno desarrollo y bienestar, y por otro lado nos permitiría obtener información que sirviese de base para detectar precozmente la existencia de altas capacidades e intervenir para fomentarlas.

Aunque los resultados iniciales de esa primera experiencia nos permiten albergar cierto grado de confianza en su eficacia, también debe reconocerse que a la fecha de publicación de

²⁷⁸ H. CLEMES, / R. BEAN / A. CLARK, *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, Debate, 1994.

esta guía se sigue trabajando en su mejora, a la luz de los resultados que se van obteniendo en sus sucesivas aplicaciones y en la que están teniendo un papel clave y fundamental, además de la Coordinación de los centros de menores, los educadores que lo están desarrollando. Vaya desde aquí nuestro máximo reconocimiento a todos ellos, así como también a los menores que nos han permitido conocerlos y reconocerlos.

3. Breve resumen del programa de mejora del autoconcepto

Antes de pasar a exponer el programa en sí, nos parece interesante presentar un breve resumen al lector acerca de sus aspectos más fundamentales, al objeto de servir de elemento introductorio y contextualizador.

a) Finalidad y metodología

Este programa tiene por objeto tratar de promover la mejora del autoconcepto de menores con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial. Para el logro de este objetivo y desde la perspectiva de la metodología por proyectos, se planteará a los menores el reto de participar en la elaboración de un determinado producto, que no es otro sino una revista en la que se refleje la realidad de la residencia en la que viven. La revista servirá de vehículo no solo para explicar la vida en sus residencias, sino también y sobre todo de expresión de sus gustos, preferencias e intereses, y permitirá que los menores pongan de manifiesto todas sus potencialidades (muchas de ellas ocultas y desconocidas incluso para los propios menores). Al mismo tiempo que los menores van adquiriendo los conocimientos, habilidades y destrezas precisas para la producción de la revista, se trabajarán contenidos relacionados con cuatro aspectos que se consideran adecuados para favorecer la mejora de su autoconcepto y que seguidamente serán especificados.

b) Contenidos

El programa se articula en torno a cuatro bloques diferenciados de contenidos: Bloque I «Las normas: Estas son nuestras normas», Bloque II: «Nos comunicamos con los demás», Bloque III: «Así soy yo y me gusta cómo soy» y Bloque IV: «La satisfacción por el trabajo bien hecho». Bloques que, como señalábamos anteriormente, se corresponden con cuatro aspectos que se consideran fundamentales a la hora de promocionar el desarrollo de un adecuado autoconcepto: modelos de referencia, vinculación, singularidad y autocontrol. En la aplicación del programa se aconseja que se respete el orden establecido, puesto que este tiene un carácter secuencial en los diversos aspectos que en el mismo son trabajados.

c) Sesiones y participantes

El número de sesiones por bloque es variable. En su conjunto el programa consta de veinte sesiones prácticas de noventa minutos de duración cada una, a las que se debe añadir una sesión final, cuyo objeto es que los menores expongan públicamente el resultado del trabajo realizado y sean retribuidos por el esfuerzo realizado. Para la obtención de los resultados esperados se considera adecuado que se lleven a cabo todos y cada uno de los bloques y de las sesiones. No obstante, las actividades incluidas en las sesiones suponen un marco orientativo de actuación, flexibilidad que permite/exige su adaptación a las características específicas del grupo de los menores participantes.

En la implementación de este programa se considera conveniente que participen dos educadores, siendo uno de ellos el educador de referencia de los menores, pues pretende ser una propuesta individualizada, en la que es imprescindible un elevado grado de conocimiento de los menores participantes. Se considera adecuado que el grupo de menores con el que se lleve a cabo no exceda de doce, debido a que se persigue un seguimiento individualizado de los menores, al objeto de verificar el grado de consecución de los objetivos propuestos y la consolidación de los aprendizajes planteados por lo que con un número mayor de participantes sería inviable.

d) *¿Qué me voy a encontrar en cada una de una de las sesiones?*

Como ya se ha señalado, el programa se articula en torno a cuatro grandes bloques temáticos. En cada uno de esos bloques se realiza una breve introducción, en la que se vincula el bloque con los objetivos del programa y se realiza una llamada de atención al educador. En cada una de las sesiones se especifica su título, los objetivos a conseguir, su desarrollo, los contenidos y los materiales precisos para llevarlo a cabo. En la parte de desarrollo de la sesión únicamente se hace referencia a las cuestiones generales de puesta en marcha de la sesión, mientras que la explicación acerca de cómo debe ser introducida la cuestión a los menores, cómo explicarles cada uno de los contenidos, el contenido conceptual en sí que va a trabajarse y la explicación de las actividades a desarrollar en cada una de las sesiones se recogen en el apartado «Contenidos». Nos hemos decantado por esta estructura de las sesiones por su sencillez.

e) *Evaluación*

La evaluación propuesta tiene por objeto no solo verificar la eficacia del programa mediante la constatación del grado de cumplimiento de sus objetivos, sino también proceder a valorar el propio programa en sí para contribuir a su mejora. Por ello se ha considerado interesante tener en cuenta la opinión acerca del mismo tanto de los educadores implicados en su aplicación como de los propios menores participantes. La forma de llevar a cabo la evaluación así como las técnicas e instrumentos utilizados para ello, aparecen detalladamente descritas y desarrolladas en el correspondiente epígrafe del programa.

Una vez que hemos resumido los aspectos más esenciales del programa, no nos queda más sino reproducir el programa en sí. Simplemente cabe recordar la importancia de su papel a aquellos educadores encargados de implantarlo, pues en gran medida el éxito de este programa dependerá de ellos y de su capacidad para generar un entorno adecuado en el que los menores se sientan seguros y libres para expresarse tal y como son.

4. Programa

a) *Justificación*

La finalidad del acogimiento residencial no es otra sino potenciar el pleno desarrollo de los menores que se encuentran sujetos a dicha medida. Pues, con independencia de su mayor o menor extensión en el tiempo, su objetivo no es otro sino promover y potenciar las condiciones que permitan garantizar un adecuado desarrollo de las niñas y niños, mientras permanezcan en los centros residenciales.

Esta finalidad no se contradice, sino más bien todo lo contrario, con el hecho de que desde la propia red de centros de protección se fomente la reincorporación de los niños en sus propias familias, cuando se verifique la superación de las circunstancias que dieron lugar a su establecimiento, o bien se facilite su incorporación en otra familia o recurso más apropiado cuando lo primero no fuese posible, pues no se debe olvidar que el interés superior del menor es la brújula que guía la actuación. Y el bienestar de los menores a todos los niveles, la máxima prioridad.

Si, como decimos, el objetivo último y primordial de los recursos de atención residencial es garantizar el desarrollo integral de los menores que están a su cargo, favorecer el autoconcepto de estos menores se nos presenta como un instrumento eficaz para potenciar su adecuado desarrollo, pues la representación que uno tiene de sí mismo y la valoración que de ella se deriva (autoestima) constituyen aspectos fundamentales en su capacidad de adaptación a la realidad y se erigen en factores determinantes, por tanto, para garantizar su adecuada inclusión social.

Conviene además no pasar por alto que se hace preciso un mínimo de autoestima para garantizar el bienestar psicológico, emocional de los menores²⁷⁹ y estos, a su vez, se nos presentan como aspectos clave para asegurar su desarrollo integral.

Precisamente, este programa tiene por objeto favorecer la mejora del autoconcepto y la autoestima que del mismo se deriva de niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, que están sujetos a una medida de acogimiento residencial, a través de su participación en un proyecto consistente en la elaboración de una revista, que refleje la realidad de la residencia en la que viven.

Una vez expuestas, de manera sucinta, las pretensiones de este programa así como las características de sus participantes y la metodología a utilizar para su desarrollo, pasaremos a explicar más en detalle cada uno de los aspectos en los que se sustenta y que se considera que justifican la presente propuesta.

Así, una vez puesto de manifiesto el objetivo prioritario de este programa, se hace imprescindible comenzar explicando el concepto de autoconcepto del que se parte, así como también los factores de los que depende y sobre los cuales se tratará de incidir al objeto de alcanzar la finalidad perseguida con el mismo.

En este sentido y siguiendo a García, Moreno y Torrego²⁸⁰, se considera que el autoconcepto es

Una realidad compleja, integrada por múltiples percepciones, sentimientos y juicios, que el individuo tiene de sí mismo en función de las experiencias personales y valoraciones que los demás tienen de él.

El autoconcepto es, por lo tanto, la representación que la persona tiene de sí misma, pero también la valoración que de la misma se deriva (autoestima). Se trata además de una realidad compleja, pues se encuentra integrada por la representación del sujeto en diversos

²⁷⁹ M. J. DÍAZ AGUADO Y OTROS, *Niños con dificultades socioemocionales. Programa de mejora del Sistema de atención social a la infancia*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1995.

²⁸⁰ R. J. GARCÍA / J. M. MORENO / J. C. TORREGO, *Orientación y tutoría en la Enseñanza Secundaria*. Zaragoza, Edelvives, 1996.

aspectos: físico, emocional, social, académico, conductual²⁸¹, en la que se incluyen no solo los pensamientos (factor cognitivo), sino también los sentimientos y valoraciones que la persona realiza de sí mismo (factor afectivo). Pensamientos y sentimientos, que, a su vez, orientarán su conducta (factor conativo).

Como se señalaba en la definición de partida, en su configuración va a tener una importancia capital la propia experiencia pero también la valoración social, es decir, la valoración que los demás hacen de nosotros, la percepción que tenemos de esa valoración y, finalmente, la propia valoración que se realiza por comparación con los demás.

El autoconcepto es además una realidad dinámica y procesual, que se va construyendo con el paso del tiempo y con las experiencias vividas, y que se ve mediatizado por el momento evolutivo en el que se encuentra la persona. En este sentido, cabe señalar que es comúnmente aceptado en psicología²⁸² que, en relación al autoconcepto, el aspecto más relevante en la etapa comprendida entre los 6 y los 11 años es la identificación con la tarea.

Es decir, el niño y la niña en este concreto momento evolutivo se definen a sí mismos en función de aquello que pueden y que saben hacer, conceptualización que va a verse indudablemente influida no solo por las opiniones de los demás a este respecto, sino también por las propias comparaciones que los menores realizan con respecto a los demás. Y es que, precisamente, un desarrollo adecuado en este momento va a venir expresado por una buena orientación a la tarea y por la adquisición de capacidades de producción (de actuación sobre la realidad) valoradas por los demás²⁸³. No debemos olvidar que precisamente a partir de los 8 años se introduce un importantísimo cambio evolutivo, que no es otro sino la posibilidad de empezar a realizar múltiples comparaciones con los otros. Logro que se presenta una vez que ya se ha consolidado la identificación y consciencia con respecto a uno mismo como ser independiente con pensamientos y sentimientos propios y diversos de los demás, aconteciendo este cambio por lo general, entre los 6 y los 8 años de edad.

En este momento, pues, comienzan a adquirir mayor importancia los demás, convirtiéndose así en fuente de referencia, de información que les permitirá conceptualizarse a sí mismos y elaborar la dimensión social del yo. En esa conceptualización empezarán a cobrar cada vez más importancia aspectos psicológicos e internos.

El menor comienza así a dejar de utilizarse a sí mismo como elemento de referencia y empieza a compararse con los demás, los iguales se convierten entonces en una importante fuente de referencia e información acerca de la propia valía y competencia.

Es precisamente por estos cambios evolutivos tan relevantes que se producen y consolidan, respectivamente, a partir de los 8 años, por lo que se estima que la edad pertinente para comenzar a aplicar este programa sea precisamente a partir esa edad. Indudablemente, favorecer el autoconcepto de los menores no debe ni puede constreñirse a una edad, máxime si partimos de su relevancia para garantizar el adecuado desarrollo de los menores, pero nuestra propuesta exigirá un mínimo de consciencia acerca de uno mismo, si se quiere que extienda

²⁸¹ E. PIERS / D. HARRIS, *The Piers-Harris children's self concept scale: Manual*. Nashville (Tenn.), Counselor Recording and Tests, 1969.

²⁸² E. ERIKSON, *Identidad, Juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

²⁸³ M. J. DÍAZ AGUADO Y OTROS, *o. c.*

todos sus efectos favorecedores, por lo cual, a edades inferiores a los 8 años se considera que no se puede garantizar plenamente su eficacia.

Siguiendo con la breve explicación de los factores que contribuyen a la construcción del autoconcepto, debe tenerse en cuenta que los expertos en la materia coinciden en señalar la importancia a estas edades del contexto familiar y del escolar en la elaboración del autoconcepto. En este sentido y si nos centramos en los niños destinatarios de esta intervención, no podemos dejar de olvidar que son niños que han tenido problemas en su entorno familiar de referencia.

Precisamente, en la introducción inicial se señalaba que estos se encuentran en el entorno residencial, puesto que su familia se muestra incapaz de proveerles de la necesaria asistencia moral o material, lo que ha llevado a su apartamiento del núcleo familiar, bien por decisión de las autoridades administrativas o judiciales correspondientes o por iniciativa de la propia familia, ante la constatación de la imposibilidad de cuidar adecuadamente a los menores, por lo que, dadas estas peculiaridades, estas familias no contribuyen, con carácter general, sino más bien todo lo contrario, a la construcción de un adecuado autoconcepto de estos niños.

Así mismo, tampoco debe obviarse que muchos de estos menores muestran dificultades en su adaptación al contexto escolar, debidas a múltiples motivos: distancia entre los valores y normas del contexto escolar y los de la familia de origen, deficiencias en su escolarización, absentismo, dificultades para seguir el ritmo escolar y para identificarse con este entorno... lo que provoca que en muchas ocasiones no experimenten el éxito en este contexto y se sientan desvalorizados e incompetentes, lo que va a afectar indudablemente de forma negativa a su autoconcepto.

Por lo expuesto, podemos deducir que en el caso concreto de estos menores dos de las fuentes fundamentales del autoconcepto, íntimamente relacionadas entre sí, se nos presentan perjudicadas.

Como indicábamos al principio de nuestra exposición, el autoconcepto se va configurando no solo a partir de las propias experiencias sino también en función de la valoración social. A estas edades, en la configuración del autoconcepto, además de los iguales, va a tener importancia la información que los menores obtengan de otros adultos de referencia: padres y madres y maestros.

En este caso y debido a las especiales circunstancias en las que estos menores se encuentran, se pone de manifiesto el crucial papel a desempeñar por los educadores y educadoras que conviven cotidianamente con ellos en la construcción de su autoconcepto, en su adaptación y adecuado desarrollo²⁸⁴.

Serán precisamente ellos los que con su conducta y refuerzo, partiendo de la aceptación incondicional de los menores y mediante la promoción de las mejores posibilidades de estos²⁸⁵ contribuyan en gran medida a suplir las carencias derivadas de no haber podido contar en muchos casos con un entorno familiar favorecedor, que les haya querido, valorado incondicionalmente y que les haya dado a reconocerse como seres humanos valiosos.

²⁸⁴ E. MARTÍ / L. M. DÁVILA, «Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial», en *Psicothema* 20/2 (2008), pp. 229-235.

²⁸⁵ F. LÓPEZ SÁNCHEZ / E. CARPINTERO RAIMÚNDEZ / A. DEL CAMPO SÁNCHEZ / S. LÁZARO VISA / S. SORIANO RUBIO, *El Bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid, Pirámide, 2006.

b) Objetivos

Por todo lo dicho hasta este momento y partiendo, como señalábamos anteriormente, de que el autoconcepto es una realidad dinámica y, por tanto, susceptible de ser modificada, con este programa lo que se pretenderá será compensar esas carencias que pueden dificultar o incidir de manera negativa en la construcción de un autoconcepto positivo, y generar las condiciones que permitan favorecer la construcción de una autoestima positiva.

Para ello se propondrán actividades que contribuyan a mejorar la representación que los niños y niñas tienen de sí mismos, así como también a favorecer su sentimiento de autoeficacia y de competencia, al permitirles vivenciar sus capacidades y experimentar éxito en las tareas que se les propongan, fomentando la concepción y valoración de uno mismo ajustada a la realidad y apoyada en elementos de carácter objetivo, y en la que tendrá una especial importancia el papel de los otros menores participantes en el programa así como el de los educadores encargados de implementarlo.

Pero contribuir a la mejora del autoconcepto y de su componente valorativo (la autoestima) supone dar al menor la oportunidad de vivenciar²⁸⁶:

- *Pautas* que reflejen la habilidad para referirse a ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados, que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.
- *Vinculación*: satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para uno mismo y que los demás reconocen como importantes.
- *Singularidad*: conocimiento y respeto que se siente por los atributos y las cualidades que le hacen especial o diferente, y que percibe que son respetadas y aprobadas por los demás.
- *Autocontrol*: resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

En palabras de García, Moreno y Torrego²⁸⁷ «modelos de referencia, vinculación, singularidad y autocontrol», que se nos presentan como fundamentales para promover un autoconcepto adecuado.

En este sentido, nuestro programa intentará conseguir generar un entorno que:

- Provea de modelos de referencia y de normas que orienten, que guíen la conducta.
- Favorezca la oportunidad de establecer relaciones individuales y grupales adecuadas y satisfactorias, que contribuyan a generar el sentimiento de pertenencia y que potencien la colaboración entre los diversos participantes para la consecución de una tarea común.
- Potencie el autoconocimiento y la posibilidad de tomar conciencia de ser alguien especial, único e irreplicable, con virtudes y con defectos, pero en definitiva valioso y en consecuencia con el derecho a ser valorado como tal por los demás.
- Promueva la asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha mediante el reforzamiento de los logros y éxitos conseguidos y el reconocimiento del trabajo realizado, el autocontrol de las emociones y la toma de conciencia acerca de la propia capacidad para poder controlar y regir su destino.

²⁸⁶ H. CLEMES / R. BEAN / A. CLARK, *o. c.*, pp. 12ss.

²⁸⁷ R. J. GARCÍA / J. M. MORENO / J. C. TORREGO, *o. c.*

c) Contenidos

Para la consecución de los objetivos anteriormente propuestos se van a trabajar cuatro bloques diferenciados de contenidos, que se corresponden precisamente con cada uno de los aspectos enunciados y que se consideran adecuados para favorecer la mejora del autoconcepto. En este sentido se trabajarán y por este orden: modelos de referencia (bloque denominado «Las normas: Estas son nuestras normas»), vinculación (bloque denominado «Nos comunicamos con los demás»), singularidad (bloque denominado «Así soy yo, y me gusta cómo soy») y autocontrol (bloque denominado «La satisfacción por el trabajo bien hecho»).

La secuencia decidida para establecer este orden de contenidos está justificada en el hecho de que se considera pertinente para favorecer la asimilación de los contenidos por parte de los menores participantes en el programa. Esta opción, además, tiene un carácter instrumental, al ir introduciendo los contenidos en el orden que se estima necesario para su utilización. No debemos olvidar, sin embargo, que, aunque haya apartados específicos para el tratamiento de los diversos contenidos, estos –dada su naturaleza– se irán trabajando y consolidando a lo largo del desarrollo de todo el programa.

En este sentido, se ha decidido que el primer bloque a considerar sea el de las normas, pues ello nos permitirá fijar las normas de funcionamiento del grupo, que regirán a lo largo de todo el desarrollo del programa, propiciar la generación de un buen clima de trabajo y, finalmente, introducir algunos valores que serán promocionados a lo largo de la implementación del programa.

Una vez establecidas las normas, se hace preciso dotar a los menores de las habilidades sociales y de comunicación, que les permitan relacionarse con los otros menores participantes y que adquieren especial significación en este programa en el que se incentivará la participación de los menores en los procesos de toma de decisiones y el trabajo en grupo (tanto en gran grupo, como por parejas), por lo que los menores, a la hora de llegar a acuerdos acerca de las diversas propuestas que realicen (qué artículo van a escribir, a quién van a preguntar, qué preguntas van a hacer, qué información quieren que se incluya en los diversos apartados de la revista, o la elección del nombre de esta, etc.), deben aplicar los conocimientos relacionados con esas habilidades.

En tercer lugar, se ha decidido dedicar un bloque específico para trabajar el autoconcepto, al objeto de favorecer un mayor y mejor conocimiento de uno mismo, pues se considera que no es suficiente con que este se trabaje de manera transversal a lo largo de todo el programa, sino que se ha considerado preciso trabajarlo en sesiones específicas, que sirvan de reforzamiento de todo lo aprendido hasta ese momento. Las actividades a desarrollar en este bloque precisarán, a su vez, del respeto de las normas de funcionamiento del grupo así como de las habilidades sociales adquiridas en los bloques precedentes.

Ya para finalizar, se trabajará el bloque del autocontrol, en el que se recopilará todo el trabajo hecho con anterioridad y se reforzarán los aprendizajes adquiridos, realizando una reflexión acerca de todo lo realizado y visto hasta ese momento. Se tratará de hacer ver a los menores cómo el esfuerzo realizado se ve recompensado y cómo han podido afrontar la tarea que en un principio les parecía difícil. Por ello este bloque termina con una fiesta final de reconocimiento y entrega de diplomas como periodistas. En este último bloque se introduce un contenido nuevo: el control emocional. Una vez se ha trabajado la importancia de las normas y su respeto, las habilidades de comunicación y la importancia de tener en cuenta las propias

emociones y las de los demás, el autoconcepto y una de sus dimensiones (la emocional), y ya que los menores han aprendido a identificar las emociones, se trabajará con ellos su control, lo que a su vez redundará positivamente en su propio autoconcepto (dimensión emocional) y en sus relaciones con los demás.

Este carácter secuencial del programa, dada la propia metodología elegida para su desarrollo, vendrá reflejado por el hecho de que los menores a lo largo de todo el programa irán elaborando materiales (productos intermedios), que después se verán recogidos en el producto final elaborado (la revista de la propia residencia), de tal modo que todo el esfuerzo invertido y la plasmación de los conocimientos adquiridos, que son necesarios para su realización, quedarán reflejados en la revista editada. Se permitirá así que los menores tomen conciencia de la importancia de sus contribuciones parciales para la construcción del producto conjunto final, así como del proceso seguido para el desarrollo de la tarea encomendada y en el que han colaborado activamente.

d) Metodología

En las siguientes líneas se describirá la metodología de este programa así como algunas cuestiones relacionadas con la misma, que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de su implementación.

Como ya se ha expuesto anteriormente, la metodología que se va a utilizar para desarrollar este programa será la metodología por proyectos. Va a suponer el planteamiento de un proyecto que pone al menor ante una situación-problema y que supone la realización de un producto relevante en un contexto determinado.

En nuestro caso el proyecto planteado será la elaboración de una revista de la residencia, la situación problema-reto que se les plantea es dar a conocer su residencia, la vida en la misma, las personas que en ella se encuentran pero también los gustos, intereses y aficiones de los menores participantes y aquello que les preocupa y motiva, para lo que necesitarán buscar un instrumento, una herramienta que les sirva para expresarlo: la revista. El producto lo constituirá, entonces, la revista de la propia residencia.

Esta forma de trabajar nos permitirá, siguiendo a Sánchez Iniesta²⁸⁸, tener en cuenta los intereses de los menores, lo que propiciará a su vez su motivación por participar en la propuesta planteada, al ser considerados sus puntos de vista y aportaciones. Así mismo nos va a permitir que los menores tomen conciencia de la importancia de participar en grupo: el individualismo cederá el protagonismo a la búsqueda y consecución de un objetivo común. Esta forma de proceder favorecerá la generación de sentimientos de pertenencia al grupo, el respeto por el trabajo ajeno, la colaboración en la realización de la tarea y reducirá actitudes tales como la competitividad o el egoísmo. La solidaridad y el trabajo compartido se presentan como la forma natural de trabajar y se potenciará el aprendizaje de técnicas y de modelos que les permita comunicarse de manera adecuada con los demás.

Se debe tener en cuenta que, a la hora de plantear los contenidos que van a ser trabajados en los distintos bloques más arriba enunciados, se va a diferenciar una doble vertiente: por un lado, aquellos que se encuentran estrechamente vinculados con el objetivo del programa (fa-

²⁸⁸ T. SÁNCHEZ INIESTA, *Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible*. México, Ed. Homosapiens, 2005.

vorecer la mejora del autoconcepto y la autoestima de los menores participantes), pero también aquellos otros relacionados con el proyecto propuesto (la elaboración de una revista).

Por lo que a este último aspecto se refiere, es evidente que, para proceder a la elaboración de una revista, se hace preciso realizar un sin fin de actividades, desde elaborar artículos o entrevistas hasta seleccionar los diversos materiales que van a formar parte de la revista, maquetar, etc., y también supondrá la necesidad de explicar a los menores qué es una revista, las partes/secciones que la componen, las personas implicadas en su elaboración, los posibles contenidos de la misma, etc., lo que implicará que los menores adquieran conocimientos, habilidades y destrezas directamente relacionados tanto con la temática elegida (la elaboración de una revista) como también con la utilización de competencias instrumentales básicas tales como la lectoescritura o la matemática, al ser imprescindible su manejo para la realización de las diversas actuaciones precisas para su confección.

No obstante, se quiere dejar de manifiesto ya en estas líneas iniciales, referidas a la metodología seleccionada, que, pese a que estos aprendizajes se consideren fundamentales y aún necesarios y seguramente se vean reforzados por la realización de las diversas actividades propuestas a los menores, quedan para nosotras en un segundo plano, ya que las diversas tareas realizadas por los menores y los contenidos en ellas trabajados se ponen al servicio, se instrumentalizan para trabajar aquello que se pretende conseguir con el programa, que no es otro que la mejora del autoconcepto. Este objetivo fundamental se concretará en la consecución de otros objetivos. Así la generación del sentimiento de pertenencia a un grupo, el trabajo en equipo, la adquisición de las capacidades y destrezas necesarias que permitan un modelo de comunicación asertivo, la asunción de responsabilidades y de límites y normas, el conocimiento de uno mismo y la autovaloración, la importancia del esfuerzo personal y grupal para conseguir las metas preestablecidas, serán nuestra finalidad última y se nos presentan como los objetivos prioritarios a alcanzar con este programa (algunos de ellos ya expresamente enunciados y otros derivados de los diversos bloques de contenidos que serán trabajados) con independencia, claro está, de que los menores al mismo tiempo aprendan otros contenidos directamente relacionados con la elaboración de una revista o mejoren sus competencias instrumentales.

Una vez hecha esta precisión inicial en cuanto a los contenidos, tampoco debemos olvidar que, a la hora de presentarlos, deberemos tener cuidado e intentar adaptarlos tanto al nivel evolutivo en el que se encuentran los menores como también a los conocimientos previos que tengan en relación a la materia que será desarrollada. Esta información será fundamental a la hora de conseguir el éxito esperado con las actividades en particular y con el programa en general, ya que con estos aspectos se deberán adaptar las diversas actividades desarrolladas y los contenidos que serán trabajados en las mismas.

Como puede verse en el desarrollo de las sesiones y en el contenido de las mismas se ha tratado de presentar la información a trabajar con los menores de la manera más sencilla posible. Obviamente el educador que lo implemente, debe tener cuidado en que efectivamente los destinatarios comprendan aquello que se les está tratando de explicar, y debe hacer un esfuerzo por adaptarlo al interés de los menores, de forma que les sea significativo, mediante la utilización de ejemplificaciones oportunas, entrando en contacto con su realidad, sin olvidar tener en cuenta en todo caso tanto su diverso desarrollo evolutivo como sus conocimientos previos o sus posibles dificultades de aprendizaje.

Las características de los menores participantes en los anteriores aspectos serán muy diversas, ya que, aparte de la edad, no se utiliza ningún otro criterio de selección para participar

en el programa. Partir de las diversas capacidades, intereses y potencialidades que presentan los menores, amén de sus diversas edades (rango de 8 a 11 años), favorecerá que se puedan compartir los diversos resultados alcanzados y que de esta forma todos puedan aprender.

No obstante, no podemos dejar de reconocer que esto se nos presenta como un reto y por ello es fundamental la diferenciación de las exigencias en distintos niveles y la adaptación a las capacidades y posibilidades de los menores implicados, de tal manera que se garantice que todos ellos puedan obtener éxito en las tareas propuestas, lo que no implica sin embargo que todo valga. En este sentido, se insistirá en el esfuerzo por realizar la tarea encomendada de la mejor manera posible, pero adecuando el nivel de exigencia a las posibilidades de cada uno. Ello nos permitirá que los menores no solo se ejerciten en aquello que se les da mejor sino en una amplia gama de oportunidades, de retos de actuación, cuidando, eso sí, los ritmos y los niveles de exigencia, de tal manera que no tengan miedo a enfrentarse a una determinada tarea porque se sientan poco competentes para ello. Por ello se intentará conseguir que el trabajo que se les plantee, lo vean como un desafío en el que lo importante sea el esfuerzo personal invertido más que el resultado, si bien es cierto, que a medida que se enfrenten a un determinado tipo de actividad, el nivel de exigencia será mayor a medida que también se vaya ampliando sus horizontes de conocimientos y destrezas.

La especificidad del programa en relación a esta cuestión justifica el hecho de que en su implementación participen las educadoras y educadores de referencia de los menores, puesto que son ellas y ellos los que mejor los conocen, los que serán capaces de determinar qué tipo de actividad pueden interesarles más o menos o qué adaptaciones es preciso realizar tanto a nivel individual como grupal. Así mismo desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de un mayor grado de esfuerzo y dedicación por el educador, pues deberá ser consciente y tener en cuenta a la hora de desarrollar el programa los diversos estilos de aprendizaje, los conocimientos y experiencias previas, la motivación, las aptitudes y actitudes de los menores, factores todos ellos que indudablemente incidirán en su aprendizaje y que marcarán en definitiva la forma en que específicamente deba implementarse el programa y desarrollar las actividades.

De lo dicho hasta ahora se deduce que, para que este programa sea factible, se impone necesariamente el conocimiento previo de los menores participantes en el mismo, lo cual no tiene por qué ser una limitación, en tanto en cuanto en el contexto para el que está diseñado se cuenta con la información precisa acerca de cada uno de los menores participantes y en la que los educadores y educadoras de referencia se nos presentan como una fuente privilegiada, debido a su convivencia continuada con estos menores y a su presencia en los diversos aspectos que configuran su cotidianidad. Pero también se hace imprescindible que en su implementación puedan participar varios educadores, lo que permitirá un seguimiento más individualizado en el desarrollo y adaptación de las diversas actividades. En el caso de que estas dos condiciones no puedan garantizarse, se recomienda utilizar fuentes adicionales de información, si se quiere alcanzar los efectos perseguidos con el programa.

Esta propuesta nace del interés de la entidad promotora por articular atractivos modelos de trabajo, que incorporen novedosas propuestas metodológicas y que establezcan marcos de trabajo que, desde la normalización y coordinación institucional, sirvan de referencia a la hora de trabajar en las residencias de menores. Por ello, en la implementación de este programa se considera que puede ser interesante que en su aplicación (obviamente asegurando todas las garantías que exige la protección de los menores y la consideración de su interés por

encima de todo) puedan participar personas ajenas al centro, que dominen el programa. Esta forma de proceder supone, por un lado, la ruptura con la a veces reducida experiencia relacional de los menores con otros adultos que no sean los de la propia residencia, así como también la posibilidad de captar el interés de los menores hacia una propuesta novedosa (pues viene «de fuera»), que contribuya a romper (no en demasía para no perjudicar el normal funcionamiento de los centros) su rutina, proponiéndoles una oferta alternativa de ocio²⁸⁹.

Obviamente y derivado de las anteriores consideraciones, se impone que aquel personal externo que participe en la aplicación del programa sea no solo cuidadosamente seleccionado e informado acerca de la realidad de este tipo de recursos y de los menores de los centros, sino también que domine el programa al objeto de instruir a los educadores en su implementación. Este personal, pese a lo que inicialmente pueda parecer, no tiene por qué ser ajeno a la institución misma, pues precisamente se intentará que con el tiempo esas personas ajenas a la residencia sean educadores de otras residencias que hayan participado en su desarrollo.

La fórmula elegida para la implementación del programa ha sido precisamente la de contar con un educador externo, experto en el programa, que irá orientando al otro educador participante en la forma de llevarlo a cabo. Esto último es tremendamente importante, pues la pretensión final no es otra que, una vez terminado el programa, los educadores participantes hayan adquirido el suficiente grado de soltura y manejo en su aplicación que permita la instrucción de otros educadores de la residencia, convirtiendo así este programa en un recurso más, que pueda ser indudablemente mejorado y adaptado a las realidades de cada centro y a las de los menores participantes. A su vez también se pretende que en el futuro esos educadores participantes puedan ayudar al desarrollo de este programa en otros centros.

Dejando de lado lo que tiene que ver con la selección de los educadores participantes y siguiendo con otros aspectos metodológicos que se consideran claves, queremos hacer hincapié en que con esta propuesta se pretende que los conocimientos adquiridos por los menores resulten prácticos y funcionales, y que se adecuen lo más posible a la vida real, de tal modo que puedan ser aplicados en los diversos contextos en los que los menores están implicados. No se pretende, por tanto, la generación de situaciones irreales o ficticias, sino la posible transferencia de los conocimientos y destrezas adquiridas a las situaciones de la vida cotidiana, pues ante todo lo que se persigue es que las conductas adquiridas y los valores transmitidos pasen a formar parte del repertorio comportamental de los menores y de su esquema de valores, y que los mismos puedan contribuir a favorecer su adaptación a contextos normalizados²⁹⁰.

Ya para finalizar, simplemente queremos insistir, en que se hace del todo punto necesario buscar tiempos y espacios para que los menores den a conocer aquello que han elaborado y se vean reconocidos por la tarea bien hecha. Se debe intentar organizar, en la medida de lo posible, algún acto específico, en el que, además de los educadores y menores participantes, puedan asistir personas ajenas al centro y, si es posible, dotadas de autoridad, cuya asistencia contribuirá a otorgar oficialidad al trabajo realizado. Obrar de este modo servirá de reforzamiento al esfuerzo realizado, aunque nunca puede olvidarse de la importancia que tiene a lo largo del desarrollo de las diversas actividades del programa, reconocer y elogiar a los niños

²⁸⁹ E. MARTÍ / L. M. DÁVILA, *o. c.*

²⁹⁰ J. FERNANDEZ DEL VALLE / J. FUERTES ZURITA, *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid, Pirámide, 2000.

por la tarea realizada, de tal manera que ese reconocimiento sirva para el mantenimiento de su interés y justificación del esfuerzo realizado y del compromiso adquirido.

De todo lo dicho hasta ahora, se intuyen una serie de principios metodológicos, que se encuentran detrás de nuestra propuesta, que no son otros sino los que a continuación se ponen de manifiesto y que creemos pueden ayudar al educador que se embarque en su aplicación.

Principios sobre los que se articula este programa

- **Inclusión.** Se pretende que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de participar, de realizar sus aportaciones y que estas tengan carácter relevante. Es una propuesta inclusiva, apoyada en la diversidad y riqueza del ser humano; todos somos diversos, diferentes pero igualmente dignos y susceptibles de ser valorados.
- **Flexibilidad y adaptabilidad.** Debe ser adaptada a las características no solo individuales de los participantes sino de los diversos grupos en los que pretenda implementarse. En esencia y como ha quedado puesto de manifiesto hace unas líneas, nuestra propuesta se presenta como una posible forma de trabajar estos contenidos, pero susceptible de ser modificada y adaptada en función de las necesidades, intereses, aspiraciones, gustos y preferencias de aquellos que participen. Si no fuera así, perdería su sentido, su finalidad, pues lo relevante no son en sí los contenidos conceptuales trabajados, sino más bien la adquisición de unas determinadas pautas comportamentales moralmente justificadas. Se trata, sin embargo, de una propuesta integrada para favorecer la mejora del autoconcepto, incidiendo en los cuatro aspectos que se considera que son relevantes para ello, por lo que pensamos que es interesante que, aunque se proceda a su adecuación a los posibles destinatarios de la misma, se deben trabajar aspectos relacionados con cada uno de los cuatro bloques temáticos propuestos, si se quiere dar todas las oportunidades para contribuir a la mejora del autoconcepto de los menores participantes.
- **Autonomía:** Se pretende que fomente la autonomía de los menores participantes y contribuya a favorecer su desarrollo y su bienestar social y emocional. Se intentará favorecer la adquisición de competencias, que les permitan mejorar su capacidad relacional, de tal modo que sean conscientes de la importancia de comportarse adecuadamente con los demás al objeto de garantizar su bienestar personal. Se parte del carácter integral del ser humano y de la necesidad de potenciar su desarrollo en todas sus dimensiones. Seres autónomos, pero plenamente conscientes de su dimensión social. El motor de cambio y de desarrollo se encuentra en el educando, el educador ha de actuar como simple mediador, facilitador de los cambios susceptibles de ser introducidos.
- **Resiliencia.** Es la capacidad del ser humano de sobreponerse a los acontecimientos negativos y de aprender de los mismos, resurgiendo fortalecido. Estos menores han sufrido mucho, es cierto; pero ahora tenemos la oportunidad interponernos, de alterar la cadena de sucesos negativos que a veces han marcado su breve pero ya compleja existencia; debemos hacerles ver que son supervivientes y favorecer que integren adecuadamente los acontecimientos negativos que han sufrido, de tal manera que salgan fortalecidos y sean capaces de confiar en sí mismos, en sus posibilidades pero también en las posibilidades del ser humano. Es importante que se promocióne una visión

optimista de la vida, de uno mismo y de los demás, que aprendan o que recuperen la capacidad de confiar en los demás, pero, obviamente, teniendo mucho cuidado en que esa confianza básica adquirida o recuperada con respecto a otras personas, y en concreto con los adultos, no se vea defraudada.

- *Centrada en el menor, pero en la que el educador adquiere una especial relevancia.* Este programa, como se ha señalado reiteradamente, tiene por objeto favorecer la mejora del autoconcepto, pero para ello se ha insistido en la necesidad de generar un entorno que permita actuar sobre las diversas variables que han sido identificadas como relevantes para la consecución de este objetivo. En este sentido, la eficacia del programa va a exigir que el educador que lo implemente, sea capaz de generar ese clima en el grupo. Ya se ha señalado en otra parte del programa que los educadores de las residencias tienen un papel muy importante que cumplir en la configuración del autoconcepto de los menores que se encuentran a su cargo, no solo porque indudablemente son modelo de referencia para ellos (cuestión que nunca debe ser pasada por alto), sino también porque vienen a cubrir una serie de necesidades y carencias, también afectivas, que presentan los menores y su aprobación y reconocimiento adquiere una importante impronta para los menores. Por ello, este programa tiene como destinatarios directos a los menores pero también a los propios educadores, pues se tratará de hacerles ver la importancia de su actuación en la autovaloración y reconocimiento de los menores y además dotarles de las herramientas necesarias para orientar su importante labor de favorecer el desarrollo integral de estos.

Por ello a lo largo de cada uno de los bloques se realizan recomendaciones a los educadores acerca de prerrequisitos necesarios para que las diversas sesiones puedan tener éxito. Al igual que se insiste en la importancia de la generalización de los aprendizajes y en su extensión a todos los ámbitos de la vida cotidiana de los menores, no es menos relevante que se tome conciencia de que la forma de comportarse con los menores no puede ni debe limitarse al desarrollo del programa (a un espacio y a un tiempo en concreto), sino que debe impregnar la relación en los diversos contextos en los que se conviva con ellos y en definitiva la vida del centro.

A la hora de generar ese adecuado ambiente de trabajo, los educadores no deben olvidar que, pese a que muchos de los aprendizajes y actividades que se proponen en el programa tienen que ver con el contexto escolar, se debe evitar reproducir las características propias de este entorno o la metodología que usualmente se identifica con este, pues no debemos olvidar que estos menores suelen presentar dificultades en este contexto y a veces se puede producir cierto rechazo a todo lo que suene «escolar». Ese rechazo puede tener su origen en el miedo al fracaso y en el temor de reproducir las experiencias negativas que hayan podido tener en los aprendizajes escolares. Ya se señaló hace unas breves líneas que el objetivo fundamental de este programa dista mucho de garantizar o de pretender el éxito en el contexto escolar, entre otras cosas porque sería una pretensión excesivamente ambiciosa, aunque obviamente sí puede contribuir a favorecer una mejor adaptación al mismo, en tanto en cuanto van a ser trabajados aspectos básicos y fundamentales para ello, como pueden ser la confianza en uno mismo o las experiencias exitosas en este tipo de aprendizajes. Pero esa no es su finalidad y por ello se debe tener especial cuidado en reproducir las características usuales de ese ámbito, para evitar el rechazo de los

menores a las actividades propuestas. Se debe favorecer un entorno acogedor, en el que los menores se sientan bien, en el que la disposición de la sala o del espacio invite a la colaboración, en el que todos puedan conectar visualmente con el educador y no pierdan la oportunidad de participar en todo lo que se está desarrollando. Esta forma de trabajar no está reñida, sin embargo, con el debido orden que se ha de guardar en la sala, tanto por lo que se refiere a las relaciones interpersonales entre los menores y con el educador como en el respeto a los materiales y enseres que se utilicen para llevar a cabo las actividades, pues reiteramos una vez más que los límites y las normas son fundamentales para que los menores tengan claros criterios de conducta, que les sirvan de referencia para el autocontrol de su comportamiento. Además, el autoritarismo no está relacionado con la autoridad ni el respeto reñido con la tolerancia. El estilo educativo democrático debe imponerse en la forma de actuar con los menores.

- *Potenciadora.* Se debe partir de las potencialidades, de las capacidades de los menores, desde una perspectiva positiva y potenciadora de sus posibilidades, no se debe hacer hincapié únicamente en los déficits sino en sus posibilidades. Esta forma de actuar no debe obviar la obligación de intentar superar o compensar las dificultades y/o carencias que presenten pero siempre desde la plena confianza en su superación. Es imprescindible, que se vean recompensados por los logros y éxitos que consigan, que sean conscientes de que se confía en que serán capaces de conseguir aquello que se propongan, aunque obviamente sea imprescindible su esfuerzo.
- *Acogedora.* Nuestra máxima finalidad es que los menores se sientan a gusto, se sientan seguros, se consideren parte de algo, tengan libertad para expresarse, sean conscientes del reconocimiento que se les brinda. El reconocimiento incondicional y la actitud abierta hacia los menores, hacia sus características y su forma de ser es imprescindible; además, se recomienda una actitud receptiva y de escucha activa hacia ellos, hacia sus necesidades, sentimientos, emociones, aspiraciones, pretensiones y problemas, una cierta sensibilidad (que no sensiblería) y comprensión por lo que respecta a situación y a su trayectoria vital.
- *Motivadora y centrada en el interés de los participantes.* En todo momento se intentará conseguir el mayor grado de implicación y participación de los menores, para ello debemos estar atentos a sus opiniones y preferencias, intentando en la medida de lo posible atender a sus requerimientos, proponiéndoles situaciones reales y significativas, haciéndoles partícipes en la evaluación de las actividades que se lleven a cabo, sin olvidar que el sentido del humor y el pasarlo bien no está reñido con la consolidación de los aprendizajes.
- *Diferenciada,* tratando de ajustar no solo las actividades propuestas, sino incluso introduciendo adaptaciones de carácter individual, con el fin de que todos los menores puedan experimentar el éxito en las actividades propuestas, en la que el nivel de exigencia y autoexigencia se vaya incrementando, en la que se permita vivenciar el sentimiento de autoeficacia y competencia, en la que los menores tengan la oportunidad de enfrentarse a diversos y nuevos retos y propuestas, que contribuyan al pleno desarrollo de sus potencialidades.

e) Cuestiones de carácter práctico relacionadas con la aplicación del programa

Antes de pasar a presentar las sesiones que configuran el programa, se hace preciso señalar algunas cuestiones de carácter práctico que pensamos que pueden clarificar algunos aspectos y facilitar su aplicación. En este sentido, vamos a referirnos a dos aspectos: las fases a considerar en su implementación y la explicación de la estructura del programa.

Fases a considerar en su implementación

- Antes de la puesta en marcha del programa:
 - Reunión con los equipos técnicos de las residencias. La primera fase es la reunión con los equipos técnicos de las residencias para explicar esta propuesta, para que la vean como algo suyo y propio del centro y, además, sepan qué se está haciendo con esos menores esos días y a esas horas.

Se considera que esto es interesante, pues, pese a que se intentará que el desarrollo de esta actividad afecte lo menos al funcionamiento del centro, la implementación del programa puede tener repercusiones en el trabajo de otros profesionales, por ejemplo, que tengan que preparar a los menores para participar en la actividad o verificar que realmente se incorporan a la misma; en otras ocasiones y sin pretenderlo las sesiones pueden extenderse más de lo previsto, con lo cual los horarios de las diversas tareas que le siguen pueden verse influidas.

Por otro lado, la explicación en los equipos técnicos puede servirnos para sondear el interés de los posibles educadores interesados en participar y motivarles a ello al conocer la propuesta de primera mano.

La información que se transmita en esta reunión debe ser sucinta, que permita conocer los aspectos más significativos relacionados con la propuesta (objetivos, contenidos, metodología, personas participantes), no olvidando hacer referencia a aspectos de carácter práctico, que pueden afectar a otros profesionales: temporalización, horarios, espacios físicos que van a ser utilizados, materiales que serán requeridos, etc.

Se dejará al menos un ejemplar del programa para que pueda ser consultado.

- Reunión con los educadores. Pese a que a los educadores se les haya facilitado esta información general y se haya dejado a su disposición un ejemplar del programa, se considera necesario mantener una reunión previa inicial, para favorecer la coordinación entre los educadores participantes en el programa y resolver todas aquellas dudas que les han podido surgir de la lectura del mismo. Se considera adecuado incidir muy especialmente en si al educador participante en el programa le han quedado claros los aspectos que tienen que ver con los objetivos del programa, la metodología que se va a emplear para su desarrollo, los profesionales que van a participar, la duración del programa, la temporalización de las sesiones y, sobre todo, si tiene claro qué funciones se espera que desempeñe.
- Evaluación PRE del autoconcepto de los menores. Aunque en esta cuestión se ahondará en el epígrafe referente a la evaluación, consideramos preciso detenernos unos instantes, para que la misma sea tenida en cuenta a la hora de temporalizar nuestra actuación.

Para verificar si se ha conseguido el objetivo fundamental de este programa, que no es otro que favorecer la mejora del autoconcepto de los menores participantes, se hace del todo punto necesario obtener datos que nos permitan contrastar si efectivamente este programa sirve para aquello que se ha señalado. En este sentido, antes de la puesta en marcha del programa, se evaluará el autoconcepto de los menores, utilizando para ello el cuestionario de Piers-Harris²⁹¹(1969) y «la entrevista semiestructurada de frases incompletas»²⁹².

- Implementación del programa, que se corresponde con el desarrollo de las sesiones incluidas en cada uno de los bloques (aspecto que será explicado a continuación, al objeto de que no queden dudas al respecto). Dentro de la misma se incluye la fiesta final de cierre del programa.
- Evaluación del programa. Se volverán a pasar los instrumentos anteriormente mencionados y además se tendrá una reunión con los educadores participantes.

Por lo que a esta última cuestión se refiere, se considera importante que, una vez implementado el programa, los educadores participantes procedan a reunirse, para reflexionar acerca de su desarrollo y de los aspectos que pueden ser interesantes tener en cuenta para las futuras aplicaciones del programa. En concreto, esta evaluación tendrá por objeto obtener información relacionada con aspectos prácticos de desarrollo del programa, revisión de aquellas percepciones que han ido registrando a lo largo del mismo (interés de los menores participantes o logro de los objetivos pretendidos por el programa) así como su opinión general acerca del programa y sus recomendaciones para su mejora.

Aquí también nos remitimos al epígrafe de Evaluación. Únicamente queda por señalar que en el mismo se incluye una plantilla orientativa para esa reunión, que puede servir de guía a los educadores.

Explicación de la estructura del programa y aspectos a tener en cuenta

En primer lugar y tal como se explicó ya en los contenidos, el programa se estructura en cuatro grandes bloques temáticos, referidos respectivamente a modelos de referencia, vinculación, singularidad y autocontrol, a los cuales se les ha puesto unos nombres significativos: «Estas son nuestras normas», «Nos comunicamos con los demás», «Así soy yo y me gusta cómo soy» y, finalmente, «La satisfacción por el trabajo bien hecho».

A su vez dentro de cada bloque temático aparecen diversas sesiones. En cada bloque temático se incluye una breve introducción, en la que se vincula ese bloque con los objetivos del programa y se realiza una llamada de atención al educador. En cada sesión aparece el título, los objetivos a conseguir, su desarrollo, los contenidos a desarrollar y los materiales precisos para llevarla a cabo. Se ha optado por este tipo de estructura, pues nos ha parecido la más sencilla de cara a facilitar su aplicación práctica. En la parte de desarrollo de la sesión únicamente se hace referencia a las cuestiones generales de puesta en marcha de la sesión, mientras que la explicación acerca de cómo debe ser introducida la cuestión a los menores, cómo explicarles cada uno de los contenidos, el contenido conceptual en sí que va a trabajarse y la explicación de las actividades a desarrollar en cada una de las sesiones se recoge en el apartado «Contenidos».

²⁹¹ E. PIERS / D. HARRIS, *o. c.*

²⁹² M. J. DÍAZ AGUADO Y OTROS, *o. c.*

El programa se compone de un total de veinte sesiones prácticas, además de una sesión final, donde se hará la entrega de diplomas y del producto resultante del taller: la revista.

Se prevé que la duración de cada una de las sesiones sea de noventa minutos. No obstante, obviamente deberá adaptarse a las características específicas de cada grupo en el que se implemente y, en consecuencia y en función de su recepción por los participantes, puede durar más o menos tiempo.

Se estima que, para conseguir los objetivos propuestos, deben aplicarse las diversas sesiones con las actividades previstas, lo que no obsta, tal y como se ha reiterado, para que se sea flexible en su aplicación, pues recordamos que las actividades tal y como se presentan permiten su adaptación individual y grupal, pero pueden y deben ser enriquecidas por los educadores a la hora de aplicarlas y contextualizarlas a sus particulares realidades y destinatarios. La experiencia nos ha hecho verificar que los educadores de los centros son enormemente creativos y que cuentan con una gran cantidad de recursos personales a la hora de adaptar las actividades y contenidos.

Está previsto que el programa sea aplicado a un número pequeño de participantes, aproximadamente unos doce. Ello viene justificado por el necesario seguimiento que ha de hacerse a los menores, con el fin de verificar la consecución de los objetivos propuestos y la consolidación de los aprendizajes planteados, así como por las diversas actitudes, capacidades, motivaciones y conocimientos que presentan los menores, lo que exigirá la adaptación de las tareas y actividades encomendadas a las características específicas de estos, circunstancias que un número mayor de participantes haría inviable.

En cuanto al número de educadores, cabe simplemente recordar que se considera interesante que puedan participar dos educadores (nada impide que lo hagan más), siendo uno de ellos ajeno a la residencia y el otro el educador de referencia de los menores.

Para que sea más sencillo comprender la estructura del programa hemos incluido un esquema:

SESIONES DEL PROGRAMA

1. ESTRUCTURA GENERAL
2. BLOQUES:

Bloque I: Estas son nuestras normas:

Sesión 1: Presentación del programa y el establecimiento de las normas del grupo.

Bloque II: Nos comunicamos con los demás:

Sesión 1: Los elementos de la comunicación.

Sesión 2: Los medios de comunicación. ¿Qué es una revista?

Sesión 3: La revista.

Sesión 4: La noticia I.

Sesión 5: La noticia II.

Sesión 6: La empatía.

Sesión 7: La entrevista.

Sesión 8: El reportaje.

Sesión 9: El artículo.

Bloque III: Así soy yo y me gusta cómo soy:

- Sesión 1: Autoconcepto.
- Sesión 2: Marcando estilo.
- Sesión 3: A la moda.
- Sesión 4: Con humor, mucho mejor.
- Sesión 5: Países del mundo.
- Sesión 6: El horóscopo.
- Sesión 7: Pasatiempos.
- Sesión 8: Maquetación y portada.

Bloque IV: La satisfacción por el trabajo bien hecho:

- Sesión 1: Autocontrol emocional.
- Sesión 2: Cerrado por vacaciones.
- La graduación: Ya somos periodistas.

5. Estructura del programa

a) Estructura general

Las sesiones de este programa están estructuradas en cuatro bloques:

1. Modelos de referencia: «Estas son nuestras normas».
2. Vinculación: «Nos comunicamos con los demás».
3. Singularidad: «Así soy yo y me gusta cómo soy».
4. Autocontrol: «La satisfacción por el trabajo bien hecho».

b) Bloques

Bloque I: «Estas son nuestras normas»

Este bloque responde al objetivo del programa «Proveer modelos de referencia y de normas, que orienten, que guíen la conducta de los menores participantes en el mismo».

Con este bloque se pretenderá conseguir que los menores tengan claros una serie de criterios, que regulen su conducta y que les sirvan para saber cómo actuar, cómo comportarse. Para garantizar su eficacia, será fundamental el establecimiento de normas claras, precisas y consistentes, de tal modo que los menores sepan qué pueden y qué deben hacer. Por su parte, el educador ha de estar dispuesto a servirles de modelo de referencia. No se debe olvidar que se ha de mostrar coherencia entre aquello que se dice y se hace y que él también está vinculado al respeto de las normas acordadas por el grupo.

La justificación de este bloque descansa no solo en la necesidad de generar un clima adecuado que nos permita desarrollar nuestro programa, sino que se intentará ir más allá, tratando de transmitir la importancia de las normas para favorecer unas adecuadas relaciones interpersonales, para tener guías acerca de la manera en que debemos comportarnos y saber en todo momento qué es lo que se espera de nosotros, favoreciendo así la capacidad de adap-

tarse a diversos contextos en los que participan y la posibilidad de interiorizar criterios que autorregulen la propia conducta.

Es además preciso señalar que la forma que se ha elegido para el establecimiento de las normas de funcionamiento del grupo de manera consensuada, interviniendo la negociación entre sus miembros, se considera la más adecuada al objeto de conseguir un mayor grado de implicación de los menores en el programa, puesto que está demostrado que, si se permite a los menores participar en el establecimiento de las mismas, se favorece su sentimiento de autoeficacia, de competencia, al verificar que con su conducta pueden incidir positivamente en el buen funcionamiento del grupo; su responsabilidad por asumir esas normas, pues son criterios que han sido establecidos, acordados por todos y entre todos; su autoestima, al ponerse de manifiesto que sus opiniones son consideradas; así como también su lugar de control interno, pues evidencian que son capaces de controlar y modificar las cosas²⁹³, objetivos todos ellos que son perseguidos por este programa.

Estos efectos positivos no solo se evidencian en un contexto normalizado de aula²⁹⁴, sino también y por lo que a nosotros se refiere en contextos residenciales tal y como evidencia March y Orte²⁹⁵, al señalar que el fomento de la negociación y la participación puede incidir positivamente en la convivencia en estos dispositivos y contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales existentes en los mismos, afectando positivamente al desarrollo de los menores que en los mismos se encuentran.

En esta sesión se ha tratado de introducir el tema de valores, pues consideramos que es interesante dotar a los menores de modelos de referencia, si bien es cierto que la explicación acerca de los mismos y su tratamiento se ha hecho de forma sencilla y en cierto modo indirecta, es decir, se trata más de conseguir que los menores vivencien esos valores que de reflexionar y profundizar acerca de los mismos. Esta opción se justifica por el momento evolutivo en que se encuentran los menores desde una perspectiva cognitiva, pero también en función de su nivel desarrollo moral²⁹⁶. En estas edades este nivel de desarrollo moral suele corresponderse con el preconventional, diferenciado a su vez y en función de la edad en dos estadios diversos: el de la moral heterónoma (que seguramente ya ha sido superada por los menores participantes) y el de la moral individualista (que muy posiblemente es el que presentan la mayor parte de los menores con los que vamos a trabajar).

Es decir, si bien es verdad, que se tratará de incidir en la necesidad de existencia de normas que regulen nuestra propia conducta y que las mismas deben cumplirse no solo por las consecuencias derivadas de las mismas, sino más bien porque así lo hemos acordado y reflejan el sentir general del grupo y además son buenas, no podemos pretender ir más allá en nuestros objetivos, pues ello excedería la capacidad de comprensión de los menores y su capacidad para interiorizarlo. Se trata en consecuencia de reforzar a los menores para que

²⁹³ F. LÓPEZ SÁNCHEZ / E. CARPINTERO RAIMÚNDEZ / A. DEL CAMPO SÁNCHEZ / S. LÁZARO VISA / S. SORIANO RUBIO, o. c.

²⁹⁴ C. CASAMAYOR, (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Grao, 1998; J. C. TORREGO / M. J. GÓMEZ / A. NEGRO, *Los conflictos en el ámbito educativo: aportaciones para una cultura de la paz*. Madrid, Cideal, 2007.

²⁹⁵ M. X. MARCH / C. ORTE, «La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil», en P. AMORÓS / P. EYERBE (eds.), *Intervención socioeducativa en inadaptación social*. Madrid, Síntesis, 2000, pp. 83-112.

²⁹⁶ L. KOLBERG, «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo», en *Infancia y aprendizaje* 18 (1982), pp. 33-51.

consoliden la fase en el desarrollo moral correspondiente al nivel moral preconvencional e ir introduciendo el nivel moral convencional (a aquellos que su desarrollo lo permita en función de su edad, puesto que se considera que a este nivel se accede a partir de los 12-13 años).

- *Sesión 1: Presentación del programa y el establecimiento de las normas del grupo.*

Como no puede ser de otra forma esta primera sesión tendrá por objeto presentar nuestra propuesta y motivar a participar en la misma, pero también a establecer las normas que regularán el funcionamiento del grupo y la vivencia de ciertos valores que se consideren relevantes.

- **Objetivos:**

- Conocer el nombre de los participantes del grupo y lo que les gusta hacer en el tiempo libre.
- Conocer el nombre de revistas.
- Comprender qué significa trabajar en equipo y la importancia de colaborar en el logro de un objetivo común.
- Comprender qué son las normas.
- Valorar la importancia de las normas para favorecer un buen funcionamiento de los grupos.
- Ser conscientes de la importancia de las normas, así como del cumplimiento de las mismas por parte de todos los miembros del grupo.
- Identificarse con las normas elegidas, involucrarse en la exigencia de su cumplimiento tanto por parte de uno mismo como del resto de los miembros del grupo.
- Participar en la definición y concreción de las normas del grupo.
- Entender qué son los valores.
- Identificar los siguientes valores: la honestidad, el respeto, la tolerancia, la amistad, la justicia, la sinceridad, el amor y la libertad.
- Constatar cómo los valores orientan nuestra conducta.

- **Desarrollo:** Comenzamos la sesión explicando en qué va a consistir el programa. Vamos a elaborar una revista en la que vamos a contar cómo es la vida de la residencia, experiencias individuales y del grupo, y todo aquello que queramos contar de cómo es el día a día en una residencia infantil.

Pero antes de empezar a trabajar, es necesario que todos los participantes (y educadores) se conozcan entre sí, por lo que realizamos un juego de presentación.

- **Dinámica de presentación:** «Creamos nuestra telaraña». Para poder llevar a cabo esta tarea de confeccionar una revista, es necesario explicar, ahora que ya nos hemos presentado, cuáles van a ser las normas de funcionamiento, necesarias para poder crear un buen clima de trabajo. Primero les vamos a explicar qué son las normas (ver contenidos). Después, mediante la realización de diversas actividades, les vamos aportando algunos ejemplos sobre la necesidad de normas para el buen funcionamiento de los grupos.
- **Actividad 1:** Sensibilización. «Escucha, reflexiona y dime qué ocurriría si...»
- **Actividad 2:** «1, 2, 3 y nuestros dibujos a la vez».

- Actividad 3: «Rodeados de normas».
- Actividad 4: «Elige tu posición: ¿en contra o a favor?»
- Actividad 5: «Elegimos nuestras normas».

A lo largo del desarrollo del programa se reforzarán positivamente aquellas conductas concordantes con las pautas de comportamiento de que nos hemos dotado y se harán llamadas de atención cuando estas no sean observadas.

El educador debe ser coherente y ser el primero que dé ejemplo en el respeto de las normas del grupo con su conducta. Cuando estas se transgredan, se hará referencia al origen democrático de las mismas ¿Cómo vamos a contradecir algo que se ha decidido en el grupo?

Finalmente se presenta *El cuaderno de expresión*. Se trata de que al finalizar cada una de las sesiones, cada uno pueda escribir lo que quiera en el cuaderno: lo que más le ha gustado, lo que menos, cómo se ha sentido, etc. Siempre respetando las normas que hemos establecido, sobre todo en lo que se refiere al respeto hacia los compañeros. Esta herramienta nos servirá posteriormente para la evaluación de las sesiones.

– Contenidos:

- Dinámica de presentación: «Creamos nuestra telaraña». Los participantes hacen un círculo. El educador cogerá un ovillo de lana y les dirá a los niños que se vayan pasando entre sí el ovillo. Al mismo tiempo que se va lanzando el ovillo, se dice el nombre, lo que más les guste hacer en su tiempo libre y el nombre de su revista favorita (o de alguna que conozca). Se debe tener cuidado en mantener siempre sujeta una de las puntas del ovillo para que la «telaraña» no se destruya. Se dejará de pasar el ovillo cuando todos los niños y los educadores hayan participado. Cuanto más liada esté la telaraña, mucho mejor.

Al terminar de crear la telaraña, se les explicará la importancia de todos los miembros del grupo y de su unión, lo necesario que es el trabajo en equipo y la coordinación entre todos. Y se verá el ejemplo, al pedirle a alguno que suelte su trocito de lana y la telaraña se estropeará.

- Las normas de funcionamiento. Herramienta necesaria para favorecer un buen clima de convivencia y trabajo. Una norma es una regla que debe ser respetada y que permite ajustar ciertas conductas o actividades. En todas partes hay normas: en el colegio, en la residencia, en casa, en la sociedad (normas de tráfico, normas en los juegos, normas en los deportes), etc. Algunas son normas explícitas, es decir, están escritas (como los reglamentos de las residencias), y otras son implícitas, que quiere decir que están aceptadas por todos, pero no están escritas en ningún sitio (como dar las gracias cuando te dan un regalo).
- Actividad 1. Sensibilización: «Escucha, reflexiona y dime qué ocurriría si...» (10 minutos)

De nuevo pedimos al grupo que se sienten todos en círculo, en el suelo o alrededor de una mesa, y tendrán que pensar en la respuesta de algunas preguntas que les hará el educador:

- ¿Qué ocurriría con el tráfico si no fuera obligatorio cruzar por los semáforos?, ¿o si no hubiese normas sobre el carril por el que circular?

- ¿Qué ocurriría si no se castigaran las faltas dentro de un partido de fútbol?, ¿o de baloncesto?
- ¿Qué ocurriría si no hubiese normas para jugar al escondite?

Y cualquier otra pregunta que pueda ser significativa en relación con el entorno inmediato de los participantes. Mediante el debate que se genera con este tipo de cuestiones, se va descubriendo la necesidad de elaborar unas normas consensuadas para el buen funcionamiento del grupo.

También se puede proponer realizar un juego que sea conocido por todos, pero sin normas, para observar si existen cambios en el resultado del juego.

- Actividad 2: «1, 2, 3 y nuestros dibujos a la vez»: (15 minutos)²⁹⁷. Con esta dinámica se pretende lograr que los participantes analicen y entiendan diferentes estilos de participación (colaboración, imposición, pasotismo, enfrentamiento...) y que descubran la necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo común.

Para realizar esta actividad se necesita una mesa de trabajo. Los participantes forman parejas y se les pide que cada uno imagine un dibujo (se debe insistir en que debe ser algo muy sencillo). La primera parte de la actividad consiste en que ambos miembros de la pareja deben intentar hacer el dibujo que han pensado en un folio, sujetando ambos el mismo lápiz, pero sin poder comunicarse oralmente entre ellos al hacer el dibujo; no pueden decirse nada, mientras intentan hacerlo juntos. Se les deja cinco minutos para intentar hacer los dibujos que han imaginado; lo más importante es que no pueden hablar entre ellos. Solo pueden usar el lápiz (uno solo por pareja) y los gestos.

Una vez terminados los dibujos, se analiza en grupo quiénes han logrado acercarse más a los dibujos que habían imaginado y por qué (si se han tratado de imponer por la fuerza, si se ha respetado al compañero y se ha cedido la posibilidad de dibujar, si ha habido colaboración entre ambos, si ha existido un acuerdo previo, etc.). A esta parte de la actividad se le dedican aproximadamente otros cinco minutos.

A continuación se repite el proceso, pero esta vez se dirán los dibujos que van a hacer antes de empezar y deberán ponerse de acuerdo en cuál será el primer dibujo a realizar. Esta vez tardarán mucho menos y el resultado será muy diferente, podrán verificar lo importante que es respetarse y lo interesante que es trabajar en colaboración para conseguir mejores resultados (cinco minutos).

- Actividad 3: «Rodeados de normas» (15 minutos). Comenzamos la actividad pidiéndoles a los participantes que escriban en un papel tres normas que acepten y otras tres que les molesten (pueden ser de cualquier entorno: escolar, familiar, residencial...). Después se les pregunta por las razones por las que se han creado dichas normas, invitándoles a reflexionar sobre la importancia de regular el comportamiento de las personas a través de normas para facilitar la convivencia.

²⁹⁷ L. OSEGUERA LOMEÑA, *Programa para la mejora de la convivencia*: <http://www.copoe.org/convivencia/elaboracion%20de%20normas%20para%20las%20aulas.doc>

- Los valores. Desarrollo de actitudes que favorezcan la aplicación de los mismos. Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento. Creencias que nos ayudan a preferir, apreciar, elegir unas cosas y no otras, o comportarnos de una manera y no de otra. Reflejan nuestros intereses y convicciones más importantes. Los valores son la base para vivir en comunidad y relacionarnos con los demás, de ahí que sean tan importantes. Permiten regular nuestra conducta para el bienestar de todos y una feliz convivencia. (Ejemplos: respeto, justicia, tolerancia, amor, sinceridad, libertad, felicidad, bienestar, etc.).
- El respeto: concepto y su importancia. El respeto o reconocimiento se define como la consideración de que alguien o algo tiene un valor por sí mismo. Es fundamental que los menores sean conscientes del valor de las personas en sí mismas y con independencia de las características o atributos que presenten, sean estos físicos o culturales (costumbres, pensamientos, formas de actuar), pues todos los seres humanos somos valiosos por el hecho de serlo y solo existe una raza: la humana, el resto de diferencias vienen impuestas por el lugar en el que se vive. Aunque se tenga un aspecto diverso y una diversa cultura, todos merecemos respeto. La diversidad cultural es una expresión de riqueza, que nos permite enriquecernos a todos compartiendo. La importancia del ser frente al tener.
- Actividad 4: «Elige tu posición ¿en contra o a favor?» Trabajando el valor del respeto (10 minutos). Con esta actividad favoreceremos la expresión de valores y opiniones. Establecemos una línea divisoria en el suelo. Para ello se puede utilizar cinta adhesiva, tiza o bien marcar los límites con algún objeto que haya en la sala. Incluso puede ser una línea imaginaria, siempre y cuando todos los participantes lo comprendan. Se les explica que a un lado de la línea estarán «a favor» de lo que se está diciendo y, si se sitúan al otro, significa que están «en contra»; si se tienen dudas, nos podemos quedar encima de la línea. No se trata de acertar, sino de expresar lo que pensamos, y nuestras opiniones son igualmente valiosas. No hay afirmaciones buenas o malas, acercadas o erróneas.

El juego consiste en ir haciendo afirmaciones que requieran tomar postura sobre la cuestión, estando a favor o en contra, centrándonos en el valor del respeto. Por ejemplo: «Los niños tienen derecho a expresar su opinión». Al escuchar cada frase, los menores deben ir corriendo a la zona que representa su opinión. Los indecisos se quedarán encima de la línea divisoria. En lugar de correr, se les puede pedir que salten de un lado a otro y, mientras se lee la afirmación, deben permanecer encima de la línea.

Se recomienda comenzar con cuestiones sencillas y poco a poco ir introduciendo los valores sobre los que queremos asentar las normas de funcionamiento del grupo. Cuando lleguemos a estas cuestiones, pediremos a los participantes que expliquen por turnos por qué han elegido su respuesta, alternando las preguntas a uno que esté a favor, otro que esté en contra y a un indeciso, invitándoles a debatir. Es interesante que todos los niños y niñas puedan dar su opinión y que se respete la postura de todos los participantes.

Se ha propuesto una actividad dinámica, al objeto de romper el hielo; no obstante, si se considera conveniente, también puede hacerse sentados y buscar la for-

ma en la que los niños puedan expresar su opinión. Para hacer las afirmaciones, se puede tomar como referencia el listado que aparece en la siguiente actividad. Ejemplos: «hay que tolerar los defectos de los demás», «se pueden coger las cosas de los compañeros sin permiso».

- Actividad 5: «Elegimos nuestras normas» (20 minutos)²⁹⁸. Comenzamos explicando al grupo en qué consiste la actividad. En la pizarra (o en una cartulina) se les pedirá que escriban una lista de posibles normas (se pueden derivar normas de los valores trabajados en la actividad anterior), pueden ser las que ellos quieran, pero deben ser coherentes con los valores que les tratamos de inculcar, pueden trabajar en pequeños grupos y luego en gran grupo o bien directamente hacer una lluvia de ideas y que el educador (o un niño que se le dé bien escribir) debe recoger. Es importante que se llegue a un consenso y se logre un listado de al menos diez normas. También se les puede entregar en folios o en una cartulina el siguiente listado (o uno similar adaptado al grupo, expresado en forma de conductas y a ser posible en positivo):

- Preocuparse por los demás.
- Respetar los turnos de palabra.
- Respetar a los compañeros.
- Asumir las responsabilidades.
- Ser amable y educado con todos.
- Intentar ser uno mismo.
- Saludar a todos.
- Pedir las cosas «por favor».
- Respetar el trabajo de los demás.
- Evitar gritar.
- Compartir los materiales.
- Comportarse correctamente.
- Tolerar los defectos de los demás.
- Ser buen compañero.
- Cuidar la sala y los materiales.
- Ayudar a los compañeros/as.
- Ser sincero
- Preocuparse por hacer todas las tareas.
- Dejar la sala recogida.
- Evitar los insultos y las burlas.
- Hacer caso a las educadoras.
- Respetar todas las opiniones.

Dejamos unos minutos para que cada pareja elija las cuatro o cinco conductas que crea más importantes. Después se exponen los listados de cada pareja y se van añadiendo a la lista definitiva aquellas que más se repitan, llegando a acuerdos en el caso de que surjan discrepancias sobre las normas a incluir (para facilitar el consenso se puede ordenar las conductas de mayor a menor aceptación).

Podemos aprovechar esta actividad para seguir trabajando sobre los valores, pidiendo a los participantes que intenten asignar a cada comportamiento de la lista alguno de los siguientes valores: la honestidad, el respeto, la tolerancia, la amistad, la justicia, la sinceridad, el amor y la libertad. Otra sugerencia es ir escribiendo las normas o comportamientos consensuados en una cartulina para después colgarla en la pared a la vista de todos. También la pueden decorar con símbolos o dibujos representativos de alguna norma (prohibido, silencio...).

²⁹⁸ Adaptado de L. OSEGUERA LOMEÑA, o. c., <http://www.copoe.org/con-vivencia/elaboracion%20de%20normas%20para%20las%20aulas.doc>

- Finalmente, invitamos al grupo a comprometerse en mantener las conductas elegidas como las más importantes para la realización de nuestra revista.
- Materiales: ovillo de lana, folios, lápices, cartulinas, pinturas de colores.

Nota para el educador al finalizar este bloque: aunque las normas se hayan trabajado en una sesión específica, ello no supone que, una vez terminado este bloque, se pase por alto aquello que se ha tratado de transmitir. Así la forma que hemos definido a la hora de trabajar, a la hora de comportarnos y de relacionarnos, ha de estar presente a lo largo del desarrollo del programa y además todas las decisiones grupales relevantes serán tomadas favoreciendo la participación grupal democrática. Se intentará así generalizar el aprendizaje acerca de la forma de actuar y favorecer que esta manera de comportarse pase a formar parte del repertorio comportamental de los menores. Igualmente, los valores trabajados en esta sesión o, más bien, como decíamos en la justificación teórica, vivenciados, serán promovidos a lo largo de todo el programa. Así, la tolerancia, el respeto a los demás, a sus valores, a sus formas de pensar o de sentir, por ejemplo, junto con el resto de valores, serán trabajados de forma transversal.

Bloque II: «Nos comunicamos con los demás»

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Favorecer la oportunidad de establecer relaciones individuales y grupales adecuadas y satisfactorias, que contribuyan a generar el sentimiento de pertenencia y que potencien la colaboración entre los diversos participantes para la consecución de una tarea común».

Para conseguir este objetivo se ha considerado adecuado incidir en la importancia de la comunicación para el logro de unas adecuadas relaciones personales y grupales, por lo cual se intentará promover la competencia comunicativa de los menores, es decir, la adquisición de habilidades verbales y no verbales, que les permitan adquirir los propios objetivos mediante la expresión de los propios intereses y emociones pero siendo conscientes de los intereses y emociones de los demás actuando sin perjudicarlos y permitiendo su reciprocidad²⁹⁹.

Obviamente, para que los menores participantes en el programa puedan tener unas relaciones interpersonales satisfactorias, se hace del todo punto necesario enseñarles a comunicarse de una manera adecuada³⁰⁰. El estilo que se considera más adecuado es el asertivo, en el que se insiste en que la persona sea capaz de transmitir adecuadamente aquello que pretende y que pueda lograr sus objetivos al mismo tiempo que tiene en cuenta los sentimientos y emociones de las otras personas para no herirlas. No se trata de que los menores tengan las competencias que les permitan conseguir aquello que desean a toda costa y perjudicando a los demás, sino más bien de que tomen conciencia y respeten los derechos y necesidades de los otros con los que se relacionan. Esta forma de comunicarse incidirá positivamente en su bienestar emocional y social y, por ende, entendemos que afectará de manera positiva a su autoconcepto.

Al insistirse en la importancia de tener en cuenta las emociones de los demás, se ha decidido introducir una sesión en la que se trabaja la empatía o la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de darse cuenta de lo que sienten las otras personas. Partimos de la premisa de

²⁹⁹ F LÓPEZ SÁNCHEZ / E. CARPINTERO RAIMÚNDEZ, / A. DEL CAMPO SÁNCHEZ /, S. LÁZARO VISA, S. SORIANO RUBIO, o. c.

³⁰⁰ M. COSTA / T. LÓPEZ, *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid, Siglo XXI, 1991.

que esto puede trabajarse y aprenderse, y de que la adquisición de esta competencia puede favorecer la comunicación y las relaciones con otras personas y la adaptación de los menores no solo al contexto residencial sino al escolar que, como veíamos en el inicio del desarrollo de este programa, puede estarse viendo afectada.

Recomendación para el educador: esta forma de expresarse, de comunicarse y de actuar únicamente se adquiere a través del ejemplo, de la experimentación de actitudes de respeto, de ayuda y de escucha de los demás.

- *Sesión 1: Los elementos de la comunicación.*

- Objetivos:

- Comprender qué es la comunicación.
- Conocer cuáles son los elementos de la comunicación.
- Comprender que podemos comunicarnos de muchas maneras, no solo a través de la palabra.
- Aprender a diferenciar la comunicación oral, gestual y escrita.

- Desarrollo: Comenzamos la sesión haciendo un resumen del trabajo realizado el día anterior. En esta sesión se trabaja directamente sobre el concepto de comunicación. Para ello, vamos a realizar distintas actividades, que pretenden trabajar sobre los elementos de la comunicación (emisor, mensaje, código, canal y receptor).

Comenzamos con una dinámica introductoria, que nos servirá como base para la posterior explicación de los conceptos a desarrollar.

- Actividad 1: «¡Te envío un e-mail lleno de cariño!». Una vez introducido el tema de trabajo, se explica qué es la comunicación y se van desglosando sus elementos. Para trabajar estos conceptos utilizaremos el debate, la lluvia de ideas, etc., apoyándonos con material gráfico (revistas, periódicos, imágenes, tarjetas con las palabras clave, etc.).
- Actividad 2: «¿Hay o no hay comunicación?».
- Actividad 3: «Mira tu reflejo en el espejo».
- Actividad 4: «Nuestra figura de plastilina».

Una vez realizadas todas las actividades, se pide a los participantes que se sienten en círculo (en el suelo o alrededor de la mesa), para hacer, entre todos, un resumen de los conceptos trabajados durante la sesión.

Finalizamos la sesión escribiendo en el “Cuaderno de expresión”.

- Contenidos: los elementos de la comunicación: emisor, receptor, canal, código, contexto y mensaje. En esta sesión se trabaja directamente sobre el concepto de comunicación, entendido como

*el traspaso de información, desde un emisor, mediante un mensaje, hacia un receptor a través de un determinado canal, utilizando un determinado código y que se ve influido por el contexto*³⁰¹.

³⁰¹ <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1comunic.htm#m1>

Todas las actividades que se proponen a continuación pretenden trabajar sobre los elementos de la comunicación (emisor, mensaje, canal, código, contexto y receptor).

Elementos de comunicación: imaginemos que Pablo llama a Alicia y le dice: «Cogeré el autobús que sale de la estación de trenes». ¿Qué elementos de la comunicación se pueden diferenciar? ¿Quién es el emisor? ¿Cuál es el mensaje y el canal y el código? ¿Quién es el receptor? ¿Cómo influye el contexto?

CUADRO 1

Contexto: Conjunto de términos (palabras) que facilitan la comprensión del mensaje. <i>La palabra «autobús» nos aclara que el verbo «coger» significa «viajar» (con otro contexto podría significar otra cosa distinta).</i>			
Emisor: El que transmite el mensaje: <i>Pablo</i>	Mensaje: Información transmitida. <i>Cogeré el autobús que sale de la estación de trenes.</i>	Canal: Soporte material por el que circula el mensaje. <i>Teléfono (hilo telefónico).</i>	Receptor: El que recibe el mensaje. <i>Alicia</i>
Código: Sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje. Emisor y receptor han de entender y utilizar el mismo código			

Otro ejemplo: «Luisa está preocupada, pues piensa que están hablando mal de ella en el cole, llama a Jaime un buen amigo suyo. Jaime le dice que no se preocupe que “pegará” la oreja, para saber si es verdad que están hablando mal de ella».

- Actividad 1: «¡Te envió un *e-mail* lleno de cariño!». Es un juego de comunicación rápida, para entrar en calor. Se les divide en dos grupos, cada grupo hace una fila y el educador se pone al comienzo de ambas filas. El educador comienza enviando el *e-mail* lleno de cariño a través de un apretón de manos o de una caricia o con cosquillas... (Cualquier muestra de cariño sirve). Debe transmitirse el mensaje que el educador emita hasta el final de la cadena. Cuando el *e-mail* llegue al último miembro del equipo, este debe salir corriendo y darle un abrazo al primer miembro de su fila y el equipo que sea más rápido colocará al que era el último de la fila en el puesto del primero, para comenzar de nuevo. El equipo que tarde más en recibir el *e-mail* no moverá a su jugador al inicio de la fila. Perderá el equipo que más tarde dé la vuelta entera. Si el educador lo estima conveniente puede otorgar el papel de «director del juego» a los menores y así habrá nuevas ideas, nuevos *e-mail*.
- Actividad 2: «¿Hay o no hay comunicación?». El educador irá planteando ejemplos para que los participantes vayan indicando si creen que existe o no comunicación en cada uno de ellos, explicando por qué e identificando aquellos elementos de la comunicación que están presentes o ausentes:

«¿Hay comunicación en los siguientes casos?»:

 - Dos amigos hablan tranquilamente mientras dan un paseo.
 - La profesora me pregunta la lección y yo respondo lo que sé.
 - Leo una revista.
 - Acaricio a la educadora.

- Un compañero de clase me insulta y yo le miro mal.
- Escucho atentamente lo que dice el educador.
- Saludo con la mano a un compañero de clase.
- Escucho mi programa de radio favorito.
- Dos hermanos discuten.
- Un niño le cuenta un cuento a su muñeco de peluche.
- Le doy un abrazo a un amigo.
- Actividad 3: «Mira tú reflejo en el espejo». Consiste en colocar a todos los niños en frente de un espejo, dónde todos puedan verse a sí mismos y a sus compañeros.

El educador dirá un estado de ánimo (alegría, enfado, tristeza, miedo, nerviosismo, desesperación, etc.) y ellos lo representarán rápidamente, nada más oír la palabra. Se repite hasta que se hayan intentado al menos los estados de ánimo más habituales. De esta manera descubrirán que los gestos son comunes en la mayoría de los casos y entenderán cuánto se puede transmitir simplemente con los gestos. Además de reírse y divertirse mucho...

Para completar la dinámica se les puede preguntar tras cada gesto cómo se han sentido y qué les transmite ese estado de ánimo.

- Actividad 4: «Nuestra figura de plastilina». Los participantes se ponen por parejas, formando así seis parejas (en caso de que el grupo esté formado por menos de 12 participantes, se eligen las consignas necesarias, de tal manera que varias parejas realizan la actividad siguiendo las mismas instrucciones).
 - Pareja 1: no podrán verse, ni hablarse, ni tocarse.
 - Pareja 2: no podrán verse, ni hablarse, pero sí podrán tocarse.
 - Pareja 3: no podrán tocarse, ni hablarse, pero sí podrán verse.
 - Pareja 4: no podrán verse, pero sí hablarse y tocarse.
 - Pareja 5: podrán tocarse y verse, pero no podrán hablarse.
 - Pareja 6: podrán tocarse, verse y hablarse.

A cada niño se le dará un poco de plastilina y se les dará una consigna: los dos miembros de cada pareja deben realizar la misma figura (un muñeco, una casa, etc.) y para ello deben ponerse de acuerdo en qué hacer y cómo hacerlo. Al final, se compararán los resultados de las diferentes parejas, descubriendo la importancia de los diferentes códigos de comunicación.

- Materiales: folios, y plastilina. Un espejo.
- *Sesión 2: Los medios de comunicación. ¿Qué es una revista?*
 - Objetivos:
 - Comprender qué son los medios de comunicación y para qué sirven.
 - Diferenciar los distintos tipos de medios de comunicación.
 - Entender qué es una revista.
 - Conocer las distorsiones que se producen con la comunicación oral.

- Comprender las ventajas e inconvenientes de la comunicación oral y escrita.
 - Valorar la importancia de la revista como instrumento de comunicación social.
 - Involucrarse en la realización de una revista de la residencia.
 - Valorar la importancia de transmitir adecuadamente los mensajes para captar la atención de los demás.
 - Contribuir, participar en la elección del nombre de la revista.
- Desarrollo: Como en todas las sesiones, comenzamos realizando un resumen de todo lo que ya se ha trabajado en sesiones anteriores. Luego vamos a trabajar el concepto de los medios de comunicación, para centrar la atención posteriormente en el objeto central de este programa: la revista. Para romper el hielo, proponemos un juego.
- Actividad 1: «¡Tengo poca cobertura!». Terminado el juego y aprovechando que ya están todos sentados en círculo, vamos a explicar qué son los medios de comunicación y para qué nos pueden servir. Para ello seguiremos las mismas estrategias empleadas anteriormente (debate, lluvia de ideas, explicación con material de apoyo, etc.).
- Y ahora que ya sabemos qué son los medios de comunicación, «¿os atrevéis a hacer una revista?, ¿a contar a la gente cosas interesantes, cosas que os gusten, os pasen? Es un reto y es difícil. ¿Seguro que os atrevéis?, ¿queréis que hagamos una revista?, ¿que publiquemos nuestra propia revista de la residencia?».
- Empezaremos eligiendo el nombre de la revista. Se anotan todas las sugerencias que se van aportando mediante una lluvia de ideas, para después elegir el nombre de la publicación (de un modo democrático, consensuado, negociado).
- Actividad 2. Creación del logotipo (o formato) del nombre de la revista.
- Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión*.

- Contenidos:
- Actividad 1: «¡Tengo poca cobertura!». Todos los participantes se sientan en círculo en el suelo. Un voluntario comienza diciéndole una frase al oído a su compañero de al lado. Cada uno tiene que ir transmitiéndole al compañero sentado junto a él (según se empiece, a derecha o izquierda) el mensaje que ha recibido al oído, hasta llegar de nuevo al que lo envió en primer lugar. Se dicen en voz alta los dos mensajes, el inicial y el final, y se discuten las distorsiones que ha habido en el mensaje original. Se repite el juego varias veces (con diferentes emisores iniciales cada vez), para poder trabajar las distorsiones de la información y establecer las ventajas e inconvenientes de la comunicación oral. Otra variación del juego sería pasar el mensaje con gestos mientras el resto permanece con los ojos cerrados.
 - Los medios de comunicación. Definición y tipos.
¿Qué son y para qué sirven?: Se refieren a las distintas maneras que tenemos para contar cosas, dar opiniones y entretener en algunas ocasiones. Son medios de comunicación los periódicos, las películas de cine, radio, televisión, revistas, internet, libros, etc.
Nos pueden servir para muchas cosas: informar, enseñar, transmitir, entretener, formar una opinión, educar, controlar, etc.

Tipos de medios de comunicación: la radio, el teléfono, los libros (para estudiar, para entretenernos), los periódicos (para enterarnos de todo, para saber qué ocurre en nuestro país y para saber lo que está pasando hoy en el mundo), la televisión, Internet, el cine.

La publicación: medio de dar a conocer algo al mayor número posible de personas a través de la palabra escrita y de imágenes.

La revista: publicación que nos puede servir para reflejar el medio que nos rodea.

- Actividad 2: Se reparten folios y se les pide que se coloquen por parejas o individualmente, para inventarse un logotipo o crear el formato que quieran para el nombre de la revista (se pueden dibujar letras animadas, crear una mascota o lo que se les ocurra). Terminados todos los trabajos, se colocan en la pared y entre todos eligen el formato y/o logotipo que más les guste. Una vez hecha la selección del formato, se puede hacer un cartel con el nombre elegido para dar la bienvenida a nuestra redacción.
- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, pinturas de colores, material de apoyo (revistas, periódicos, fotografías, etc.), cartulinas.
- *Sesión 3: la revista.*
 - Objetivos
 - Conocer las diferentes partes de una revista y las actividades de los que participan en su elaboración.
 - Identificar las diversas secciones que pueden aparecer en una revista.
 - Mostrar interés ante la variedad de secciones que contiene una revista.
 - Comprender qué es un periodista y las tareas que desempeña en la revista.
 - Identificarse con el papel de periodista.
 - Participar activamente en la selección de las diversas secciones que tendrá nuestra revista.
 - Desarrollo: Comenzamos realizando un resumen de todo lo que ya se ha trabajado en sesiones anteriores, para continuar desarrollando los contenidos relacionados con el mundo de las revistas. Con la ayuda de diversos materiales de apoyo (revistas, periódicos, imágenes, dibujos, etc.), vamos desarrollando las partes que componen una revista y las actividades que realizan las personas que participan en su elaboración.
 - Actividad: «El carnet de periodista». Ahora que ya tenemos el nombre de la revista y la identificación como periodistas, debemos elegir las secciones que compondrán nuestra revista. Con la ayuda del material de apoyo, se confecciona una lista con las secciones que se vayan eligiendo. Después se dibuja el nombre de las secciones en cartulinas de colores y se decoran. Estos murales se pueden colgar en las paredes y nos servirán después para ir colocando los trabajos que se vayan realizando.

En este momento damos por inaugurada la «Redacción» de nuestra revista y explicamos su dinámica de funcionamiento. Cada día, al entrar en la Redacción, nos identificaremos con nuestro «Carnet de periodista». Y, al finalizar el trabajo

de cada día y después de recoger todo el material, se les hará entrega de una «hoja» o «acreditación», donde pondrán una pegatina si han logrado realizar la tarea asignada. Si al finalizar el taller logran tener completa la hoja de acreditación, se les hará entrega de un diploma que les dará el título de periodistas profesionales.

Finalizamos la sesión con el *Cuaderno de expresión* y las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos: para hacer nuestra propia revista, primero debemos conocer las partes de una revista y quiénes participan en su elaboración³⁰².
 - Partes de la revista:
 - Portada: resumen de aquellos contenidos más interesantes de la revista. Se incluyen aquellas noticias, aquellos asuntos que serán desarrollados más tarde y cuya finalidad es atraer lectores para que compren, para que lean la revista.
 - Sumario: índice de los contenidos desarrollados en la revista. Resumen ordenado de los contenidos. Junto con el título aparece la página en la que podemos encontrarlo. Suele aparecer en las primeras páginas de la revista y aparece el título de las informaciones contenidas.
 - Editorial: es un artículo sin firma sobre un tema de actualidad y en el que la revista expresa su opinión acerca del mismo. Refleja la opinión de la revista acerca de un tema concreto y que es novedoso.
 - Secciones: cada una de las áreas en las que está dividida la revista. Los contenidos de la revista se ordenan por temas: pasatiempos, horóscopo, moda, ciencia, etc. Se incluyen todos aquellos artículos, noticias, reportajes, entrevistas, informaciones, acerca de una misma temática.
 - La crítica: es el punto de vista u opinión de un periodista en torno a un libro, una obra de teatro, una película, un concierto, una pintura, un disco, un programa de televisión o cualquier otra manifestación cultural. Sus autores acostumbran a ser personas especializadas en cada uno de los temas.
 - Cartas al director: sección de la revista, abierta a sus lectores, para que puedan expresar sus opiniones sobre cualquier tema. Normalmente se comentan noticias incluidas en la revista o aspectos de la actualidad interesantes o que preocupen a los lectores. A veces sirve para protestar sobre algo que no nos gusta. Lo más característico es que esta parte de la revista no la realizan los que hacen la revista sino gente de fuera, los lectores. La revista se limita a recoger las opiniones de sus lectores. Se cede una parte de la revista para que puedan participar., Es una forma de involucrarles, de que sientan la revista como suya.
 - Personas que colaboran en su realización: y ahora que sabemos cómo es una revista, vamos a ver quiénes son las personas que se encargan de elaborarlas.
 - A la caza de la noticia, las personas que recogen noticias:

³⁰² Para trabajar los contenidos desarrollados en este bloque se ha tomado como referencia, aunque adaptadas, las definiciones de F. GARCÍA NOVELL, *Inventar el periódico. Propuesta para trabajar la prensa en la escuela* (Madrid, Ediciones de la Torre, 1992), y también algunas de sus propuestas.

Periodistas: las personas que se encargan de transmitir noticias, de escribir, de buscar noticias. Es aquella persona que escribe y da forma a las noticias.

Reportero: periodista que da a conocer a la revista las noticias desde la calle, desde el mismo lugar donde se han producido los acontecimientos.

Reportero gráfico: es el recoge las noticias de la calle en imágenes.

Redactor de mesa: periodista que, a diferencia del reportero, trabaja en la redacción del periódico. Su labor es más sedentaria. Su función consiste en analizar, contrastar y elaborar informaciones.

Fotógrafo: aquel que ilustra las noticias con fotos. Para completar las informaciones y además para hacerlas más llamativas en la revista, se suelen incluir fotos. Las personas encargadas de hacer fotos son los fotógrafos.

Los entrevistadores: son aquellas personas que hacen entrevistas, que preguntan a otras personas para conocer su opinión sobre algún tema.

Los dibujantes: son aquellas personas que colaboran en la revista haciendo dibujos. Normalmente también se encargan de hacer humor con dibujos. Son como los que hacen cómics, pero de pocas viñetas. Hacen chistes con dibujos.

- Los que ordenan, clasifican, deciden:

Editor: es el dueño de la revista, el que tiene el dinero, el que contrata a los periodistas. Es el empresario y el resto de las personas del periódico trabajan para él.

- Los redactores: son los que se encargan de la redacción de la revista, es decir, de elaborar su contenido, de seleccionar las noticias, de realizar las informaciones tanto escritas como gráficas. Al conjunto de redactores se le llama «redacción». En la redacción se escribe y se diseña cada una de las páginas del periódico o de la revista, se hace su distribución por secciones y se da forma a su contenido.

- Actividad: «El carnet de periodista». Se hace entrega de cuartillas de cartulina, para que cada participante escriba en ella su nombre de periodista (pueden inventarse pseudónimos), el nombre de la revista en la que participa y su profesión: «PERIODISTA» (también se les pueden entregar unas plantillas para que ellos rellenen y decoren). Cada uno decorará el carnet a su gusto. Una vez terminados, se les coloca un cordón para colgarlo al cuello o unos imperdibles para ponerlos en la ropa. Cuando estemos trabajando en la revista, todos deben llevar su acreditación de periodista.

- Materiales: cartulinas, folios, gomas, sacapuntas, lápices, rotuladores, pinturas de colores, cordones, tijeras, pegamento.

- *Sesión 4: La noticia.*

- Objetivos:

- Conocer qué son las noticias.
- Conocer las características que debe reunir una noticia.
- Identificar una noticia y las distintas partes que conforman su estructura.
- Identificar momentos positivos de sus vidas.

- Darse cuenta de que los acontecimientos que nos ocurren afectan a cómo nos sentimos.
 - Tratar de entender qué puede justificar el comportamiento de otras personas.
 - Desarrollo: Siguiendo la misma línea de trabajo, resumimos los contenidos ya trabajados para introducir el tema de la sesión, las noticias. Comenzamos con una dinámica.
 - Actividad 1: «Para mí es noticia». A partir de la dinámica y siguiendo la metodología de sesiones anteriores (debate, explicación con materiales de apoyo, etc.), se define lo que es una noticia y se van desglosando sus características y estructura.
 - Actividad 2: «Cuéntame cómo pasó».
 - Actividad 3: «¡Los titulares se han vuelto locos!».
- Finalizamos la sesión con el Cuaderno de expresión y las pegatinas en las hojas de acreditación.
- Contenidos: La noticia: qué es, sus características y las partes de las que se compone.
 - Son los hechos últimos, nuevos y de interés, que ocurren en el mundo, a nuestro alrededor.
 - Características: hay que intentar que sean cortas, lo más claras posibles y fáciles de entender.
 - ¿Cómo debe ser la información en las noticias?:
 - Veraz: los hechos o sucesos deben ser verdaderos y, por lo tanto, verificables.
 - Objetiva: el periodista no debe verse reflejado en ella mediante la introducción de ninguna opinión o juicio de valor. En la noticia no ha de aparecer reflejada la opinión de quien la ha redactado, de manera que el periodista escoge los elementos que le parecen interesantes y relevantes. Pero en ningún caso se mostrará su opinión. Se deben contar las cosas tal y como han ocurrido sin modificar los datos y sin alterarlos.
 - Clara: los hechos deben ser expuestos de forma ordenada y lógicamente. Deben responder siempre a las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?
 - Estructura. La estructura que deben presentar las noticias es esta: fecha, texto, imagen, firma. También deben contener un «titular», es decir, una frase que resume el contenido de la noticia en pocas palabras.
 - Actividad 1: «Para mí es noticia». Se reparten hojas y lápices a todos. Los participantes deben anotar en la hoja las dos noticias más importantes de su vida (5-10 minutos). Luego tienen la opción de leerlas en alto, para que puedan explicarlas y compartirlas con los demás y así se harán preguntas, comentarios. Con los resultados de esta actividad se aprovecha para explicar lo que es el titular de una noticia, el resumen del contenido que se desarrolla en la noticia.
 - Actividad 2: «Cuéntame como pasó». Se lee en voz alta una noticia (o se les hace entrega de la noticia escrita en un folio). Trabajando en parejas o en pequeños grupos, deberán identificar la estructura de la noticia: el titular, la fecha, el texto, la imagen y la firma. Después vamos a comprobar si la noticia responde a las preguntas clave:

- ¿Quién? Personajes que protagonizan la noticia.
- ¿Qué nos cuenta la noticia?
- ¿Cómo ha sucedido el hecho que nos narra la noticia?
- ¿Cuándo ha ocurrido?
- ¿Dónde ha tenido lugar?
- ¿Por qué? Razones por las que pueda ser interesante contar estos hechos.

Ejemplo de noticia: «¡Al ladrón!» (enero 2011). Una mujer se para en un puesto de frutas en la calle. De repente, un hombre le tira del bolso y sale corriendo. La mujer llama a la policía, pero cuando aparece, el hombre ha salido huyendo con el bolso. Los vecinos del barrio están preocupados por el aumento de atracos en la zona.

- Actividad 3: «¡Los titulares se han vuelto locos!». Para realizar esta actividad se requiere tener preparados tres montones de recortes de titulares de revistas y periódicos, que corresponden a las distintas partes del titular: el sujeto, la acción y las circunstancias (cuantos más recortes mejor, más opciones). Ponemos los tres montones encima de una mesa y barajamos los recortes de cada montón, los mezclamos, los revolvemos entre sí. Después cada participante va cogiendo al azar un trozo de cada uno de los montones, lo ordena para que tenga algún sentido y lo lee en voz alta al tiempo que se pega el titular en folio. Ya tenemos un nuevo titular, ¡seguramente «loco»! (Se puede aprovechar esta actividad para escribir en la próxima sesión una noticia inventada a partir del titular loco)
 - Materiales: tijeras, revistas y periódicos, folios, lápices, gomas, sacapuntas, pegamento.
- *Sesión 5: La noticia II.*
 - Objetivos:
 - Evidenciar interés hacia la elaboración de la revista.
 - Mostrar predisposición para colaborar con los demás compañeros.
 - Respetar las opiniones y aportaciones de los demás.
 - Elaborar un texto cuidando el contenido, la corrección y la presentación del mismo.
 - Escribir una noticia periodística utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: Claridad, precisión, concisión e interés.
 - Crear una noticia entre todos.
 - Desarrollo: retomando el trabajo de la sesión anterior sobre las noticias, recordamos cuáles son sus características y su estructura, para comenzar a dar contenido a nuestra revista redactando nuestras primeras noticias.
 - Actividad 1: «Únete a mi cuento».
 - Actividad 2: «Para el titular loco, piensa la noticia un poco».Finalizamos la sesión con el *Cuaderno de expresión* y las pegatinas en las hojas de acreditación.
 - Contenidos:
 - La estructura que deben presentar las noticias es esta: fecha, texto, imagen, firma. También deben contener un titular, es decir, una frase que resuma el contenido de la noticia en pocas palabras.

- El texto: cómo se elabora y qué apartados contiene (título, introducción, desarrollo, conclusión.). ¿Cómo debe ser la información en las noticias?: veraz, objetiva y clara. Y finalmente es imprescindible escribir las noticias con claridad: los hechos deben ser expuestos de forma ordenada y lógicamente. Hay que intentar que las noticias estén escritas de un modo claro, conciso, concreto (no deben ser demasiado largas) y que sean fáciles de entender. Además de todo esto, las noticias deben responder siempre a las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?
- Actividad 1: «Únete a mi cuento». Todos los participantes se sientan en un círculo y se les entrega una hoja de papel. Les pedimos que empiecen a escribir un cuento, por ejemplo escribiendo el título y una frase. Dejamos que pasen un par de minutos, y les pedimos que roten su hoja hacia el compañero que se encuentre a su lado derecho. Cada uno continúa escribiendo la historia de su compañero, hasta que la hoja regrese a su dueño. Entonces cada niño/a lee su historia en voz alta, por turnos. Quedará mucho mejor si cada uno decora su cuento con un dibujo.
- Actividad 2: «Para el titular loco, piensa la noticia un poco». Ahora intentaremos enseñarles a elaborar la noticia. A partir de ese titular sorprendente que obtuvimos en sesiones anteriores, debemos tratar de crear la noticia correspondiente. Trabajaremos en parejas o de forma individual.
 - Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas.
- *Sesión 6: Habilidades de comunicación. La empatía y la asertividad.*
 - Objetivos:
 - Comprender el concepto de empatía.
 - Concienciarse de la importancia de tener en cuenta los pensamientos y los sentimientos de los demás.
 - Valorar la importancia de tener en cuenta la posturas de los demás, para favorecer una adecuada comunicación.
 - Respetar las ideas, opiniones y posturas de los demás.
 - Diferenciar los tres estilos de comunicación: asertivo, inhibido, agresivo.
 - Reflexionar acerca del modelo de comunicación que resulta más útil para la consecución de los propios objetivos.
 - Constatar las consecuencias derivadas de la utilización de uno u otro estilo de comunicación.
 - Expresarse, comunicarse de manera asertiva.
 - Desarrollo: Retomamos los contenidos sobre la comunicación que ya se han trabajado en sesiones anteriores, para introducir dos nuevos conceptos: la empatía y la asertividad. Antes de explicar en qué consiste cada uno de ellos, realizamos una dinámica, que nos sirva para facilitar la posterior comprensión de los conceptos.
 - Actividad 1: «¡Ojo al cambio!». Realizada la dinámica, se procede a la definición de la empatía. Para desarrollar los estilos de comunicación, resulta muy eficaz utilizar técnicas de representación o *role-playing*, por lo que se proponen las dos siguientes actividades.

- Actividad 2: «Representando y reconociendo estilos».
- Actividad 3: «Aprende de verdad la asertividad».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando una pegatina en las hojas de acreditación.

- Contenidos: habilidades de comunicación. Estas se encuadran dentro del concepto más amplio de habilidades sociales: alguien es competente en su comunicación cuando posee una serie de habilidades verbales y no verbales, que le permiten conseguir sus objetivos expresando los propios intereses y emociones pero sin perjudicar a los demás, generando un clima adecuado para que pueda darse reciprocidad. Las habilidades de comunicación pueden aprenderse, se ha de favorecer su adquisición mediante el entrenamiento y exposición a diversas situaciones que nos permitan adquirirlas y desarrollarlas.

Es muy importante tanto lo que se dice como la forma de decirlo y además nos expresamos a través de la palabra y de nuestros gestos, nuestras miradas: el lenguaje corporal es muy importante, debe darse congruencia entre lo que decimos, cómo lo decimos y con nuestra forma de actuar.

Estas habilidades de comunicación han de servirnos no solo para expresar nuestros objetivos o nuestras opiniones sino también nuestros sentimientos y nuestras emociones, que además debemos aprender a controlar.

- La empatía: qué significa y qué sensaciones provoca en el sujeto.

La empatía consiste en entender a los otros (ponernos en su lugar) y hacer ver que entendemos la situación del otro, sin tener que identificarnos necesariamente con él.

La empatía es fundamental para comprender a fondo el mensaje del otro y así establecer un diálogo. Esta habilidad de inferir los pensamientos y sentimientos de otros genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura.

Proceder con empatía no significa estar de acuerdo con el otro. No implica dejar de lado las propias convicciones y asumir como propias la del otro. Es más, se puede estar en completo desacuerdo con alguien, sin por ello dejar de ser empáticos y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones.

*Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista*³⁰³.

La empatía es de vital importancia para la comunicación.

- Actividad 1: «¡Ojo al cambio!». La propuesta que se realiza es para doce participantes, debiéndose ajustar el número de papeles a repartir en función del número total de participantes. Se pide al grupo que se coloque en fila y se van repartiendo papeles al azar. Los cargos serían los de una empresa y son los siguientes: tres cargos de presidentes; tres cargos de jefes; tres cargos de encargados y tres cargos de trabajadores.

³⁰³ Mahatma Gandhi.

Una vez repartidos los papeles, los chavales deben juntarse por grupos, según el cargo que ostentan, de manera que todos los niños de cada grupo tengan el mismo cargo.

Existe una orden de mandato según los diferentes cargos. Así los presidentes mandan sobre los jefes, los jefes sobre los encargados y los encargados sobre los trabajadores.

Cada grupo ha de pensar las tres cosas (al menos una por cada miembro del grupo) que quiere que hagan los cargos inferiores al suyo: pruebas del tipo de cantar una canción, hacer un baile, saltar a la pata coja, dar vueltas, etc. y lo escribirán en una lista.

Cada grupo deberá ir dando órdenes a los cargos inferiores, hasta llegar a los trabajadores, que no tienen mandato alguno sobre ningún cargo inferior.

Cuando terminen, se recogerán las listas y se producirá un golpe de estado, de tal manera que cambia el sistema jerárquico y cada grupo tendrá que realizar las pruebas que ordenó hacer a los que estaban en cargos inferiores. Esta vez serán los que ocupan el cargo de trabajadores los que vayan realizando los mandatos al resto de cargos.

Es importante preguntar a cada grupo cómo se sintió dando órdenes a los demás, realizando las tareas encomendadas por otros y realizando aquello que ellos mismos habían pensado para los demás. Se pretende hacerles ver la importancia de ponerse en el punto de vista del otro para anticipar sus sentimientos.

- Estilos de comunicación. La importancia de comunicarse bien. Estamos haciendo una revista y va a ser muy importante que sepamos comunicarnos bien. Este conocimiento nos va a servir para hacer entrevistas, para saber ponernos de acuerdo para decidir aquellos materiales que van a ser incorporados, etc. Debemos dominar las técnicas de comunicación para poder obtener aquello que queremos conseguir. Existen tres estilos de comunicación o formas de transmitir un mensaje:
 - Asertivo: conseguir los propios objetivos teniendo en cuenta los objetivos de los demás. Nos preocupamos no solo por nuestro bienestar sino también por el de los demás. Autocontrol emocional. Expresa claramente sus opiniones, ideas y deseos. Pregunta respetuosamente, está tranquilo, mira a los ojos... Favorece las relaciones interpersonales, se trata de una persona socialmente competente, sentimiento de autoeficacia, autocompetencia, genera bienestar emocional, hace sentirse bien.
 - Agresivo: conseguir los propios objetivos a toda costa, sin tener en cuenta los objetivos de los demás. Se preocupa solo por el propio bienestar. No tiene autocontrol emocional: explota a la más mínima. Expresa sus opiniones, ideas y deseos con agresividad (verbal o/y física), no respeta, da órdenes que espera que sean acatadas, no explica, solo exige. Grita, insulta, interrumpe. Pregunta sin ser respetuoso, está nervioso, ansioso por conseguir aquello que quiere lograr, mira con enfado, con ira, con superioridad, como si la otra persona fuera su contrincante, su rival. Tiene personas que le siguen, pero que realmente no son sus amigos, le abandonarán porque no lo quieren, le tienen miedo, las personas terminan cansándose de su actitud. Se mete en líos, en problemas.

- Pasivo (inhibido): ajustarse a lo que quieren los demás, ser complaciente, sus objetivos se hacen depender de los demás. Pretende no molestar, evitar enfrentamientos. Se controla demasiado, no expresa realmente lo que piensa o lo que quiere, sino aquello que los demás quieren oír. Se muestra demasiado cauteloso, no mira a los ojos, se retrae, se puede mostrar ansioso, se siente muy mal y disgustado y trata de que los demás se sientan bien con él, elude las situaciones problemáticas. Los demás, al final, van a abandonarlo, se van a aprovechar de él, se va a sentir muy mal, pues no va a conseguir lo que quiere, pues no se atreve a expresarlo.
- Actividad 2: «Representando y reconociendo estilos». Se piden voluntarios para hacer una representación. En un lugar apartado y alejado del resto de los miembros del grupo se les explica que tienen que representar una escena donde uno de los personajes se comporta de forma inhibida, agresiva y asertiva, en cada caso. El resto del grupo tiene que adivinar cuál es cada uno. Después se destacan las características de cada uno de los tres estilos y se les invita a reflexionar sobre cuál es el estilo de comunicación que reporta mayores o menores beneficios.
- Actividad 3: «Aprende de verdad la asertividad». Se divide a los participantes en dos o cuatro grupos, en función del número total, y se le explica a cada grupo el mismo caso.

Un grupo tendrá el rol agresivo y el otro el rol pasivo, y tendrán que resolver el conflicto de las respectivas maneras, según se ha explicado anteriormente. Se analizará que pasa en cada situación. (Si son 4 los grupos, se comparan las diferentes formas de comportarse dentro de un mismo estilo). Para finalizar, cada grupo deberá preparar la resolución del problema de manera asertiva. El grupo más asertivo será el ganador.

Ejemplo de caso: Tu compañero de habitación te ha cogido un juguete sin tu permiso y quieres que te lo devuelva. Pero él no sabe donde lo ha puesto.

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando una pegatina en las hojas de acreditación.

- Materiales: Folios, lápices, gomas, sacapuntas.
- *Sesión 7: La entrevista.*
 - Objetivos:
 - Comprender qué es una entrevista y para qué sirve.
 - Conocer los elementos más significativos de una entrevista.
 - Hacer entrevistas siguiendo las pautas que se les han dado.
 - Aprender a hacer un guión de la entrevista.
 - Comprender la importancia de hacer buenas preguntas para obtener la información que se quiere conseguir.
 - Comprender la importancia de preguntar bien.
 - Comprender la importancia de tener en cuenta a la persona que se está entrevistando.
 - Comprender la importancia de escuchar bien.

- Ser conscientes de que hay preguntas que pueden molestar a las personas y que pueden no contestarnos.
- Desarrollo: esta sesión es una continuación de la anterior, puesto que para realizar una entrevista necesitamos conocer previamente ciertas habilidades de comunicación. Retomamos, por tanto, los contenidos que ya se han trabajado sobre la empatía y los estilos de comunicación, para enmarcar el desarrollo de la presente sesión, la entrevista. El educador irá explicando los contenidos, solicitando la participación del grupo, para pasar después a realizar la actividad.
- Actividad. Hoy soy...

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos:
 - ¿Qué es una entrevista?: es una conversación con personas a quienes consideramos interesantes y que dan una información u opinión sobre un hecho o sobre ellas mismas. Si se les pregunta, es porque tenemos interés en conocer la información de que disponen o su opinión acerca de algo.
 - Hacer una entrevista supone tener claro qué queremos preguntar. Si hemos seleccionado a esa persona en concreto, a quien vamos a entrevistar, es por algo, es decir porque nos interesa algo que esa persona quiere contarnos.
Por ejemplo, si yo quiero saber cosas sobre mi cantante favorito, he tenido claro que le he seleccionado porque me gusta y además me gustaría saber más cosas sobre él, por ejemplo: ¿qué hace en su tiempo libre?, ¿qué tipo de música le gusta a él?, ¿cuántos años lleva trabajando?, ¿si tiene novia o no? (¡Alarma, alarma!: pregunta personal. ¿Me va a responder?, ¿se puede enfadar?, ¿es importante que le haga esa pregunta? Sobre cuestiones personales, ¡cuidado, si no se nos ha dado permiso! ¿A tu profesor/a del cole se lo preguntarías? Si se estima conveniente, se puede introducir la prensa amarilla, las revistas del corazón...). Que nos respondan a nuestras preguntas va a depender de que laselijamos bien, pues la finalidad es obtener la información que queremos conseguir, eso sí intentando que sean lo más interesantes posibles. Debemos tratar de hacer las preguntas más adecuadas, para que nos contesten aquello que queremos saber.
 - ¿Me acordaré de preguntar todo lo que quiero preguntar?, ¿no me olvidaré? A veces es aconsejable llevarse una chuleta, no de las de comer, sino de algo que nos chive, que nos recuerde lo que queríamos preguntar; eso es «Nuestro guión de entrevista», aquello que nos recordará lo que queríamos preguntar para no olvidarnos.
 - Una vez que tengamos claro a quién queremos preguntar y nos haya dicho que sí, debemos ponernos de acuerdo en un día y en una hora para encontrarnos (¡que no se nos olvide la chuleta!).
 - Pero además de todo lo que hemos dicho debemos tener en cuenta que, para que las personas nos contesten debemos preguntar con educación, un «por favor», un «gracias» nunca, nunca están de más.
 - Actividad: «Hoy soy...». El educador les pide que piensen en alguien famoso/muy conocido al que consideren interesante. Los colocará por parejas y repartirá un

folio a cada uno. Escribirán en el folio: «Hoy soy» (y la persona que hayan elegido). Luego verán que esa persona es su compañero y elaborarán cinco preguntas siguiendo las pautas explicadas anteriormente para realizar una correcta entrevista. Luego, las parejas podrán comentar las entrevistas que han elaborado, leer las preguntas y pensar las respuestas para las grabaciones. El educador irá grabando las entrevistas para poder escucharlas todos juntos y ver en qué podrían haber mejorado (faltaba dar las gracias, pedirlo por favor, etc.).

- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, grabadora.
- *Sesión 8: El reportaje.*
 - Objetivos:
 - Comprender qué es un reportaje.
 - Conocer distintos tipos de reportajes.
 - Escribir un reportaje utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
 - Saber diferenciar un reportaje de una noticia.
 - Participar en la elaboración de un reportaje acerca de la residencia.
 - Hacer un reportaje acerca de la vida en la residencia.
 - Contar aspectos relacionados con la vida en su residencia.
 - Desarrollo: comenzamos resumiendo los contenidos relacionados con la revista y las noticias que ya se han trabajado, para introducir un nuevo género periodístico, el reportaje. Se les hace entrega de diferentes reportajes y noticias, y se va desarrollando el contenido sobre los reportajes con el apoyo del material gráfico, para que ellos mismos vayan estableciendo las diferencias entre ambos géneros.

Actividad 1: tipos de reportajes.

Actividad 2: «Esta es nuestra residencia».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos: el reportaje.
 - Es un relato de la actualidad. En él el periodista trata de explicar los hechos. Para ello cuenta lo que ha visto y lo que le han dicho otras personas relacionadas con el tema, reconstruye el acontecimiento, lo analiza, busca todo tipo de datos y escucha el testimonio de los protagonistas. El reportaje es una reconstrucción de la noticia, para que el lector la reviva y la comprenda desde todos los puntos de vista y con todo lujo de detalles.

El periodista, en este caso, ve las cosas de una determinada manera, penetra en los datos reales, tal como los vio, pero aporta también una particular impresión personal del tema. Es más amplio que una noticia y se incluyen opiniones, se explica la noticia en profundidad.
 - Los reportajes pueden tratar acerca de diversas cosas, pueden ser de distinto tipo:
 - Científico: destaca los avances y descubrimientos científicos más recientes, pero lo hace de una manera sencilla, los explica permitiendo que todos poda-

mos comprenderlos con independencia de nuestros conocimientos o nuestro nivel cultural. Pueden ser médicos, astronómicos, etc.

- De actualidad o de interés público: se trata de escribir sobre hechos que importan o preocupan a la opinión pública. Parte de noticias, pero las complementa, profundiza.
- De investigación: se trata de profundizar en algún acontecimiento, buscando datos desconocidos para los demás. Se indaga, se investiga, se busca, el periodista se convierte en detective. Se acude a fuentes (personas que nos cuentan las cosas sobre las que vamos a escribir) y en las que se debe confiar en que nos están diciendo la verdad. El periodista nunca dirá quiénes son sus fuentes y contrastará opiniones, buscará y expondrá datos.
- De interés humano: es el que está centrado en una persona o en un grupo de personas, dando importancia a su vida o a un aspecto concreto de su vida.
- Libre: es el que nos permite elegir la estructura que nosotros queramos.
- Formal: es parecido a una noticia, pero el periodista no incluye opiniones personales y lo que cuenta tiene un orden cronológico (antes-durante-después).

Para trabajar sobre el concepto, se pueden utilizar ejemplos de revistas y periódicos.

- Actividad 1: Tipos de reportajes. Los chicos se disponen en grupos de tres o cuatro participantes y se les entrega un reportaje (o un extracto), para que intenten identificar de qué tipo es. Una vez discutido y argumentado en el grupo, se hace un resumen del reportaje en voz alta para el resto de compañeros y se explica de qué tipo es.
- Actividad 2: «Esta es nuestra residencia». Consiste en elaborar un reportaje sobre la residencia. Se trabajará en pequeños grupos o por parejas. Los chicos tendrán que presentar la residencia en la que viven, personas que trabajan en ella (director, educadores, personal de servicios generales, voluntarios...), chicos y chicas que conviven en el centro, cómo es la vida en la residencia, cómo es el entorno en el que se encuentra, recursos de los que disponen (propios y externos), actividades que realizan (cotidianas, periódicas y especiales), etc.

Cada grupo de trabajo elige un tema sobre el que escribir. El texto tendrá que acompañarse de fotografías y dibujos.

- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, pinturas de colores, tijeras, pegamento, pegatinas.
- *Sesión 9: El artículo.*
 - Objetivos:
 - Conocer las características de un artículo.
 - Potenciar la objetividad a la hora de narrar un acontecimiento.
 - Escribir un artículo utilizando los elementos trabajados y respetando las características del lenguaje periodístico: claridad, precisión, concisión e interés.
 - Expresar su opinión, posicionarse acerca de cuestiones que le afectan.

- Desarrollo: realizamos en primer lugar un recordatorio de los contenidos relacionados con las noticias y el reportaje, para continuar con otro género periodístico, el artículo. Antes de explicar sus características, proponemos una dinámica.
 - Actividad 1: «Elige tu posición: ¿en contra o a favor?». Ahora que ya se ha practicado la expresión de opiniones, se procede a la clarificación de lo que es un artículo, utilizando como siempre recursos de apoyo para acompañar la explicación, solicitando la participación de los menores en la definición del concepto, etc.
 - Actividad 2: «Escribiendo un artículo».
 - Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos:

- Actividad 1: «Elige tu posición: ¿en contra o a favor?». Como ya se ha explicado en otro apartado de este programa, esta dinámica sirve para trabajar la expresión de valores y opiniones. En este caso nos centraremos en la expresión de las propias opiniones. Al mismo tiempo nos servirá para comprobar si las niñas y niños han aprendido a argumentar acerca de sus opiniones e intereses. Recordamos: se trata de hacer una línea divisoria en el suelo. Para ello se puede utilizar cinta adhesiva, tiza o bien marcar los límites con algún objeto que haya en la sala, incluso trazar una línea imaginaria. Se les explica que, si se colocan a un lado de la línea, estarán «a favor» de las afirmaciones que se hagan y, si se sitúan en el otro, estarán «*en contra*» de aquello que se esté diciendo.

El juego consiste en ir haciendo afirmaciones que requieran tomar postura sobre la cuestión, estando a favor o en contra. Al escuchar cada frase, los participantes deben ir corriendo a la zona que representa su opinión. Los indecisos se quedarán encima de la línea divisoria.

Podemos empezar con cuestiones irrelevantes y después ir introduciendo aquellas en las que estén más implicados, al afectarles personalmente. No se trata solo de que den su opinión, sino también que argumenten acerca de aquello que defienden. En este sentido y tras cada afirmación se les puede preguntar alternativamente (de modo que todos tengan la posibilidad de dar su opinión) por qué han opinado una u otra cosa, se admitirán réplicas, evitando, eso sí, los posibles conflictos y las descalificaciones. Se admitirán también cambios de opinión después de haber escuchado los diversos argumentos. Se ha tratado de hacer una actividad dinámica, aunque nada impide que se haga de manera más sedentaria y que los menores puedan manifestar su opinión de otra forma, por ejemplo levantando la mano cuando estén de acuerdo o en desacuerdo, o incluso introducir otros elementos como elaborar carteles o pancartas. Lo importante es aplicar en el debate los aprendizajes relacionados con los estilos de comunicación aprendidos en este bloque y recordar una vez más las normas de funcionamiento del grupo.

Ejemplos: se retrasa una hora la hora de la merienda, se sale al patio solo después de hacer los deberes.

- El artículo: es un análisis de la actualidad o de un hecho concreto de la actualidad, en el que la persona que lo escribe expone sus puntos de vista y opiniones.

Opino, contrasto opiniones, tengo en cuenta los pros y los contras y además tomo postura, defendiendo obviamente la mía.

Es un comentario acerca de un acontecimiento que ha ocurrido en el que se opina acerca del mismo. El articulista (persona que escribe artículos) dice lo que le parece una cuestión: «Imaginaos, por ejemplo, que en vuestra residencia se está pensando cambiar la hora de la comida y os han pedido vuestra opinión». O: «Vais a escribir sobre algo actual, algo que os han dicho esta misma semana y que además para vosotros tiene interés, puede que el cambio os guste pero puede que no; imaginaos que en lugar de comer a las X (lo que sea) os dicen que coméis una hora más tarde: “¡Uf qué hambre!” o “¡No llego a hacer esa actividad que tanto me gusta!” o “Me parece genial”».

- Actividad 2: «Escribiendo un artículo». En parejas o de forma individual, tendrán que escribir un artículo relacionado con algo cercano a ellos (cosas que pasan en el colegio o en la residencia), teniendo en cuenta que deben expresar una opinión o defender una idea. Los artículos deberán ir acompañados de dibujos o imágenes.

Nota para el educador al finalizar este bloque: aunque estas competencias de comunicación y en concreto el modelo de comunicación asertivo se haya trabajado en un bloque en concreto, al igual que hacíamos con las normas del primero, se intentará la generalización de estas competencias y que los menores apliquen lo aprendido al trabajo en el grupo y, si es posible, también en la vida cotidiana. Es necesario recordar, además, que es fundamental que el educador se comporte de esta manera, puesto que su comportamiento es uno de los referentes más cercanos de que disponen estos menores.

Bloque III: «Así soy yo y me gusta cómo soy»

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Potenciar el autoconocimiento y dar la posibilidad de tomar conciencia de ser un ser especial, único e irrepetible, con virtudes y con defectos pero en definitiva valioso y, en consecuencia, con el derecho a ser valorado como tal por los demás».

Con este bloque se intentará conseguir que los menores se conozcan y se valoren.

La eficacia de este bloque dependerá de que se sea capaz de favorecer un entorno seguro, en el que los menores se sientan libres para expresarse tal y como son, para dar rienda suelta a sus ideas, a sus pensamientos, a su forma de hacer y de sentir, a su creatividad.

En este bloque nos centraremos más explícitamente en el trabajo del autoconcepto y de la autoestima, mediante el desarrollo de actividades que tiendan a favorecerlo. En esta breve introducción, a diferencia de lo que hemos hecho en el resto de bloques, no nos extenderemos más, pues si no, podemos caer en el riesgo de ser reiterativos, ya que los aspectos relacionados con el autoconcepto han sido desarrollados a lo largo del resto de epígrafes de este programa, en los que se ha hecho referencia al concepto del mismo del que se parte, a su naturaleza, a las diversas dimensiones que lo componen y a su importancia en el adecuado desarrollo de los menores.

Únicamente vamos a referirnos a que hemos introducido el concepto del humor (tanto en cuanto estado de ánimo como de actitud ante la vida), pues consideramos fundamental

transmitir a los menores la importancia de enfrentarnos a las dificultades y a los problemas desde una perspectiva positiva e intentar imbuirles una visión de la vida y del ser humano positiva, pues pensamos al igual que López Sánchez³⁰⁴, que ello contribuirá a favorecer el bienestar de los menores así como también a favorecer su desarrollo integral.

Se incluye también una sesión acerca del ocio y del tiempo libre, en un intento una vez más de favorecer la expresión de los menores, de darles la oportunidad de manifestarse acerca de sus gustos y emociones. Además, un programa de estas características no tiene por qué resultar aburrido, puesto que se debe entender como una forma de disfrutar de nuestro tiempo libre.

Nota para el educador: es imprescindible el reconocimiento incondicional de los menores.

- Sesión 1: Autoconcepto.
 - Objetivos:
 - Conocer nuestras cualidades y nuestros defectos.
 - Aprender a valorarnos y a querernos.
 - Conocer nuestras limitaciones.
 - Vernos como seres valiosos.
 - Comprender la importancia y la influencia de los demás en nuestro autoconcepto, en nuestra valoración, así como también la importancia que tenemos en la construcción del autoconcepto de los demás.
 - Identificar aquellas circunstancias o aspectos que nos hacen sentir bien y mal.
 - Aprender a relativizar la incidencia de las opiniones negativas de los demás.
 - Desarrollo: comenzamos la sesión haciendo un resumen de los conceptos que vimos en el bloque anterior sobre la comunicación, para enlazarlo con el autoconcepto.

Actividad 1: «No olvides apuntar toda cualidad».

Actividad 2: «Soplarás, soplarás... y un globo enorme tendrás».

Actividad 3: «Así soy yo y así me ven los demás».
 - Contenidos: el autoconcepto es aquello que pienso sobre mí, aquello que soy, lo que sé hacer, lo que se me da bien, lo que se me da peor, lo que me gusta y lo que no, son mis virtudes y mi defectos, mi cualidades, pero también la imagen que tengo de mí, cómo me valoro y en esto es importante la valoración que hacen de mí los demás, sentirme bien conmigo mismo, valorarme y valorar a los demás, la importancia que sobre mí tienen lo que opinan las demás personas.
 - Se explican las diversas dimensiones del autoconcepto³⁰⁵:
 - Autoconcepto conductual: percepción de portarse bien, de comportarse adecuadamente.
 - Autoconcepto intelectual/ académico: percepción de ser competente en el ámbito académico, percepción de estatus socio-académico.

³⁰⁴ F. LÓPEZ SÁNCHEZ / E. CARPINTERO RAIMÚNDEZ, / A. DEL CAMPO SÁNCHEZ / S. LÁZARO VISA / S. SORIANO RUBIO, o. c.

³⁰⁵ E. PIERS / D. HARRIS, o. c.

- Autoconcepto físico: percepción relacionada con la propia apariencia y con la competencia física.
 - Emocional: ausencia de problemas de dicha naturaleza.
 - Social: percepción de la propia competencia para relacionarse con los demás. Percepción de sus relaciones con otros niños y niñas. Percepción de ser aceptado o rechazado.
 - Felicidad-satisfacción con uno mismo: autoestima.
- Y se insiste en que podemos tener una valoración negativa en un aspecto pero positiva en otra: «Vamos a participar en la revista y debemos incluir una breve reseña acerca de nuestra personalidad, acerca de cómo somos, cómo nos vemos. Por eso vamos a trabajar sobre estos aspectos». Es importante recordarles a los participantes que en ocasiones, cuando nos ha ocurrido algo malo, tendemos a valorarnos y vernos a nosotros mismos de un modo negativo. Pero esto no debe influirnos en la forma en que nos sentimos con nosotros mismos. Un insulto o una reprimenda nos puede servir para tener en cuenta aquellas cosas que podemos mejorar. Cuando alguien nos hace una crítica, se debe entender que lo que se juzga o se critica es una conducta concreta, no a la persona en sí. A veces, las personas hacemos las cosas mal, pero eso no significa que seamos malos, por lo que debemos aprovechar estas situaciones para mejorar, ya que, en definitiva, nadie somos perfectos, ni debemos pretender serlo. No debemos castigarnos comparándonos con los demás ya que todos tenemos cosas buenas y malas, y lo que opinen de nosotros los demás es importante, pero mucho más lo que nosotros opinemos de nosotros mismos. No debemos pretender agradar en todo a los demás o caer bien a todo el mundo, al igual que a nosotros hay personas que nos caen bien y otras mal. La valoración de nosotros mismos no puede depender únicamente de lo que los demás piensan de nosotros.
 - Actividad 1: «No olvides apuntar toda cualidad». Se reparten cuartillas en blanco a todos los participantes. Cada uno tiene que escribir su nombre en el papel y, pasándolo siempre hacia la derecha, los compañeros irán escribiendo junto al nombre una cualidad personal. Cuando las cuartillas han vuelto a su dueño, de uno en uno van leyendo en voz alta las cualidades que los demás ven en ellos.
 - Actividad 2: «¡Soplarás, soplarás...y un globo enorme tendrás!». Se reparten globos a todos los participantes y se explica en qué consiste el juego. Cada uno de los participantes, por turnos, irá diciendo en voz alta una cualidad sobre sí mismo. Por cada cualidad, se sopla una vez aire en el globo. Se hacen varias rondas, para después hacerles reflexionar sobre lo que significa el autoconcepto, comparándolo con la cantidad de aire del globo. Cuando el globo está inflado se puede ver, percibir, distinguir, puede subir, etc. Cuando el globo está desinflado, no sube, no se ve, hace perder el interés de los demás, etc.

Se reflexionará además acerca de cómo nos sentimos cuando decimos y nos dicen cosas positivas los demás. Y se comenta también cómo las opiniones o los comentarios negativos de los demás nos pueden hacer sentirnos mal. Se les enseña que en estos casos se debe relativizar la opinión de los otros o que ese día esa persona, por ejemplo, puede estar enfadada o triste y que a lo mejor lo que piensa de nosotros puede no coincidir con aquello que nos dice.

- Actividad 3: «Así soy yo y así me ven los demás». Se reparten folios a todos los participantes. Se divide el folio en dos mitades y se dibuja un círculo en cada una de ellas, con el título «Así soy yo» en uno de ellos y «Así me ven los demás» en el otro. A continuación se reparten revistas y periódicos, para que escriban diferentes cualidades y defectos o recorten palabras o imágenes que los representen. Después cada participante irá colocando las diferentes cualidades y defectos que considera que tiene en el círculo «Así soy yo». Cuando todos hayan terminado, irán explicando en voz alta el contenido del círculo. Después los demás compañeros irán colocando las características que ven en los demás en el círculo «Así me ven los demás». Se debe prestar especial cuidado a que ningún niño se sienta mal con la actividad, que nos centremos sobre todo en cuestiones positivas y que todos los niños reciban un mensaje positivo de los demás. Cuando todos hayan completado sus dos círculos, se les invita a reflexionar sobre las posibles diferencias que puedan darse entre la imagen que uno tiene de sí mismo y cómo le ven los demás, y la importancia que esto tiene en la construcción del autoconcepto. Se insistirá en que se incluyan las distintas dimensiones del autoconcepto haciéndoles ver que puedo ser bueno en una cosa y malo en otra, pero que soy igualmente valioso. El educador puede ejemplificar consigo mismo e invitar y ayudar a todos los menores a hacer la actividad.
 - Materiales: globos, folios, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras, pegamento.
 - Sesión 2: «Marcando estilo».
 - Objetivos:
 - Perder la vergüenza y el miedo a expresarnos tal y como somos.
 - Adquirir mayor seguridad en uno mismo.
 - Colaborar en la consecución de un objetivo común.
 - Ayudarnos unos a otros, cooperar.
 - Desarrollo: como ejercicio para trabajar el tema, organizamos un desfile de moda. Traemos disfraces, telas, sombreros, pañuelos, etc. y comenzamos haciendo varias pruebas, eligiendo y creando cada uno de los participantes los diferentes trajes con los que después desfilarán. Creamos una pasarela con colchonetas, y un camerino para que los modelos puedan cambiarse.
- Organizado el escenario, repartimos los papeles principales del desfile. El presentador, el fotógrafo, el cámara de vídeo, el crítico de moda, el organizador del *backstage* y los modelos. Se van rotando los diferentes papeles.
- ¡Y comienza el desfile! Uno a uno los modelos van desfilando y posando para la foto, al ritmo de la música. Se pueden hacer varios pases e incluso incorporar coreografías al desfile. Después se hace un cierre del desfile, posando todos en la pasarela y felicitando a todos los participantes.
- Terminada la actividad y recogido todo el escenario y el material del desfile, terminamos la sesión colocando las pegatinas en las hojas de acreditaciones y escribiendo en el cuaderno de expresión.
- Contenidos: la moda para muchos es una forma de expresar su estilo de vida. Lo que nos ponemos tiene que estar de acuerdo con la persona que somos cada uno,

en función de nuestra edad, nuestros gustos, nuestro carácter, nuestro cuerpo, pero sobre todo, nos tiene que hacer sentir bien con nosotros mismos.

- Materiales: disfraces, telas, sombreros, aparato de música, pegatinas y cámara de fotos/vídeo.
- *Sesión 3: A la moda.*
 - Objetivos:
 - Escribir una noticia sobre el mundo de la moda, siguiendo la estructura ya trabajada sobre las noticias, el artículo y el reportaje.
 - Expresar libremente sus ideas, dar rienda suelta a su creatividad e imaginación.
 - Desarrollo: iniciamos la sesión rescatando los contenidos que se han ido trabajando previamente sobre las noticias, los artículos y los reportajes. Podemos aprovechar el material que se ha ido colgando en los murales con las diferentes secciones. Así, damos paso a la actividad que va a ocupar toda la sesión.

Actividad 1: «A la moda».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos:

Repaso de la estructura que debían tener las noticias, (cortas, lo más claras posibles y fáciles de entender. Deben responder siempre a las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? La estructura que deben presentar las noticias es esta: fecha, texto, imagen, firma. También deben contener un titular).

El reportaje relato de la actualidad. En el reportaje el periodista trata de explicar los hechos. Para ello cuenta lo que ha visto y lo que le han dicho otras personas relacionadas con el tema, reconstruye el acontecimiento, lo analiza, busca todo tipo de datos y escucha el testimonio de los protagonistas. El reportaje es una reconstrucción de la noticia, para que el lector la reviva y la comprenda desde todos los puntos de vista y con todo lujo de detalles, a través de la revista.

El artículo es un análisis de la actualidad o de un hecho concreto de la actualidad, en el que la persona que lo escribe expone sus puntos de vista y opiniones. Es un comentario acerca de un acontecimiento que ha ocurrido en el que se opina acerca del mismo. El articulista (persona que escribe artículos) dice lo que le parece una cuestión.

- Actividad 1: «¡A la moda!». Por parejas o de forma individual, deben escribir una noticia, un reportaje o un artículo relacionados con el mundo de la moda (lo que se lleva en la residencia, los complementos más de moda, lo que se va a llevar en próximas temporadas...).

Además de escribir el texto, deberán acompañarlo de imágenes y dibujos. Para ello, pueden dibujar, hacer recortes de revistas y collages... y en definitiva, ¡todo lo que se les ocurra!

- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, revistas y periódicos, tijeras, pegamento, rotuladores, pinturas de colores.

- *Sesión 4: «Con humor, mucho mejor.*

- Objetivos:

- Adquirir mayor seguridad en uno mismo.
- Perder la vergüenza y el miedo a mostrarnos tal y como somos.
- Expresarnos tal y como somos.
- Comprender la importancia de tomarnos las cosas con humor.
- Comprender la importancia de relativizar los acontecimientos negativos.

- Desarrollo: se comienza la sesión recordando el contenido ya trabajado en este bloque relacionado con el autoconcepto, enmarcando el humor como una característica que tienen (o no) las personas. Las personas tenemos mayor o menor capacidad para hacer reír a los demás, somos más o menos graciosas, pero también es un estado de ánimo y una actitud hacia la vida. Es decir, el humor no solo es una cualidad sino una actitud vital, por lo que debemos aprender a tomarnos las cosas con humor. (Se desarrollan los contenidos antes de pasar a realizar la actividad).

Actividad 1: «Los genios del humor».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos:

¿Qué es humor? ¿Y sentido del humor? ¿Cómo se expresa el buen humor?

Se iniciará un pequeño debate sobre las preguntas expuestas.

Es un modo de presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas. Es una forma diferente de entretener y comunicar.

El sentido del humor es la capacidad para estimular el sentido de gracia en los demás. Hay formas de causar gracia, convirtiendo acciones que normalmente no son graciosas, asociándolas con acciones que alguna vez nos han dado risa.

Hay personas que son más o menos graciosas, que nos hacen reír cuando nos cuentan las cosas. No todos tenemos la misma facilidad para hacer reír a los demás, pero en todo caso algo que es muy importante para nosotros es estar de buen humor. Estar de buen humor es un estado de ánimo, pero también es una forma de ver la realidad que nos rodea de un modo positivo. Esta actitud ante la vida es importante para sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.

Es importante invitarles a reflexionar sobre la importancia de tomarse las cosas con humor y relativizar los acontecimientos negativos. Hacerles ver cómo el lado positivo de las cosas puede ayudarnos a sentirnos mejor, minimizando los acontecimientos negativos, restándoles importancia. Siempre se puede aprender algo bueno de las cosas malas que nos ocurren. Resulta imprescindible aprender a reírnos de nosotros mismos y aprender a aceptar las bromas de los demás, para mantener un buen equilibrio emocional y sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.

Formas de expresar el humor:

- Chistes: un chiste es una historieta (una pequeña historia) o una serie corta de palabras en el que se da rienda a la imaginación. El chiste puede ser hablado o

escrito y su intención es hacer reír al oyente o lector, es decir, al receptor. Cuando contamos chistes, siempre solemos diferenciar dos partes: la introducción (por ejemplo, «Jaimito llega a clase y ...») y una gracia, que unida con la introducción, provoca una situación graciosa que nos hace reír a los que la estamos escuchando o leyendo.

- Bromas: consiste en crear una situación cómica a partir de una persona, una situación o un evento reales. Le gastamos una broma a una persona al objeto de divertirnos.
- *Gag*: se diferencia del chiste en que el humor no se expresa con palabras sino con imágenes. Efecto cómico rápido e inesperado en un filme o en otro tipo de espectáculo. (por ejemplo, caerse, tirarse al suelo, lanzar a alguien un objeto, etc.)
- Caricatura: es un retrato que exagera o distorsiona la apariencia física de una persona o varias, para crear un parecido que se pueda identificar fácilmente y sea gracioso. En una caricatura se pueden exagerar los rasgos físicos o faciales, la vestimenta o los comportamientos o formas de actuar de las personas, pero siempre con el propósito de divertirse, no de hacer daño a los demás.
- Actividad 1: «Los genios del humor». Ahora que conocemos las diferentes formas de expresar el humor, cada uno debe elegir una o varias para desarrollar la actividad. Se pueden escribir chistes, acompañarlos con dibujos que los escenifiquen, hacer caricaturas, tiras cómicas, escribir bromas para los lectores de la revista. (Siempre recordando que sean chistes y bromas aptos y que no ofendan a nadie). Terminados todos los trabajos, se hará una exposición en voz alta y se mostrarán los dibujos realizados.
 - Materiales: folios, lápices, rotuladores, pinturas de colores, gomas, sacapuntas
- *Sesión 5: «Países del mundo»*.
 - Objetivos:
 - Descubrir la existencia de culturas diferentes, de costumbres, de formas de actuar, de gustos, etc.
 - Identificar diferencias, rasgos asociados a las diversas culturas o etnias para otorgarles el mismo valor.
 - Mostrarse tolerantes y respetuosos hacia los demás, hacia sus gustos, hacia sus culturas.
 - Valorar la riqueza que supone convivir con diversas culturas. Lo que podemos aprender de los demás.
 - No actuar de forma discriminatoria.
 - Cooperar en la realización de un trabajo común.
 - Desarrollo: vamos a buscar información sobre los países y culturas del mundo representadas por los chicos de la residencia.

En primer lugar, elaboramos una lista con los países representados por los chicos que conviven en la residencia (es recomendable tener prevista la posible lista de países, para poder llevar a la sesión información sobre los mismos sobre la que puedan después trabajar). Los participantes irán eligiendo, individualmente o por

parejas, uno de los países de la lista. Les facilitamos información sobre la que puedan trabajar, para elaborar después una ficha del país. Con la ayuda de un mapa del mundo ubicamos dónde se encuentra cada uno de los países y buscamos el nombre de su capital. Después, con la ayuda de internet, artículos, imágenes, vídeos (y todo el material del que podamos disponer), vamos añadiendo otras características. También podemos dibujar sus respectivas banderas y hacer dibujos relacionados con el país.

Escribimos el nombre del país en un folio y a continuación vamos añadiendo las características que hemos elegido: capital del país, idioma, moneda, trajes, comida y fiestas típicas, etc. Todas las que queramos incluir.

También se puede entrevistar a los compañeros, para que nos cuenten cosas de sus respectivos países de origen.

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos: La realidad en nuestras residencias hace que convivan niños y niñas de diferentes nacionalidades, etnias y culturas. Estas diferencias a veces se viven como negativas. Queremos hacer ver a los menores que, aunque seamos diferentes físicamente o tengamos diferentes religiones, costumbres o ideas todas deben ser respetadas y valoradas.
 - La cultura: consiste en un conjunto de características, creencias y costumbres que regulan el comportamiento de las personas que conforman los diferentes grupos sociales o sociedades. Dentro de este concepto se incluyen las costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, de vestirse, la religión, los rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias.
 - El respeto: concepto y su importancia. Volvemos a insistir en uno de los valores ya trabajado en la primera de las sesiones: el respeto. Recordamos aquello que expusimos sobre él. El respeto o reconocimiento se define como la consideración de que alguien o algo tiene un valor por sí mismo. Es fundamental que los menores sean conscientes del valor de las personas en sí mismas y con independencia de las características o atributos que presenten, sean estos físicos o culturales (costumbres, pensamientos, formas de actuar), pues todos los seres humanos somos valiosos por el hecho de serlo y solo existe una raza: la humana. El resto de diferencias vienen impuestas por el lugar en el que se vive. Aunque se tenga un aspecto diverso y una diversa cultura, todos merecemos respeto. La diversidad cultural es una expresión de riqueza, que nos permite enriquecernos a todos compartiendo. La importancia del ser frente al tener.
- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras, lápices de colores, tijeras, pegamento, celo, mapa político del mundo, cámara de fotos y pegatinas.
- *Sesión 6: «El horóscopo».*
 - Objetivos:
 - Conocer el significado del horóscopo.
 - Realizar actividades creativas y en las que se exprese la imaginación.
 - Identificar cualidades en las personas.

- Expresar el sentimiento de pertenencia a un grupo con características similares.
- Ser conscientes de nuestra capacidad para incidir en el curso de los acontecimientos y poder cambiarlos.
- Desarrollo: Introducimos el tema explicando en qué consiste el horóscopo y cuáles son los signos del zodiaco, con la participación de los chicos.

Utilizando los horóscopos de revistas y periódicos, se van viendo las diferentes partes de un horóscopo: salud, amor, dinero, amigos, etc.

Actividad 1: «Elaborando un horóscopo».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos:
 - El horóscopo: concepto y tipos: el horóscopo es una forma de adivinar el futuro, que se basa en la posición de los astros en el momento del nacimiento. Los signos del zodiaco se crean haciendo una división en las estrellas, en función de su posición y su movimiento en relación con el sol y los planetas. El nombre de los signos del zodiaco viene del nombre de las constelaciones de estrellas, que casi siempre son de animales. Así tenemos los siguientes signos:
 - Aries: es el carnero.
 - Tauro: el toro.
 - Géminis: son dos hermanos gemelos.
 - Cáncer: el cangrejo.
 - Leo: el león.
 - Virgo: una diosa virgen.
 - Libra: diosa de la justicia, de ahí que se represente con una balanza.
 - Escorpio: un escorpión.
 - Sagitario: el centauro.
 - Capricornio: otra cabra.
 - Acuario: tiene que ver con el agua
 - Piscis: se representa con dos peces.

Se explican cuáles son las características más significativas de cada uno de los signos del zodiaco y se insiste en aquellos rasgos que tengan un carácter positivo, invitando a la reflexión acerca de si poseemos o no esas cualidades y reforzando las cualidades que cada uno de nosotros disponemos.

Además, es importante hacerles ver que somos dueños de nuestro propio destino y que hay determinados rasgos que podemos cambiar, independientemente de lo que digan los astros. A menudo lo que nos ocurre viene determinado por nuestra propia conducta y, por tanto, tenemos capacidad para cambiar aquello que no nos gusta. Por ejemplo, si suspendemos un examen, puede que no se deba a que le caigamos mal al profesor, sino a que no hemos estudiado lo suficiente, y por lo tanto, estudiando más podremos aprobar el examen.

- Actividad 1: «Elaborando un horóscopo»: en parejas o de forma individual van a confeccionar un horóscopo para la revista. Elegirán uno o varios signos del zodiaco, para después dibujarlo y hacer una predicción sobre aquello que hemos elegido (amor, amigos, colegio, salud...). Se pueden facilitar dibujos para colorear, recortes de revistas, hacer dibujos, hacer una descripción de las características de las personas de un signo en concreto, etc.
- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras, lápices de colores, tijeras, pegamento, celo, revistas y periódicos y pegatinas.
- *Sesión 7: «Pasatiempos».*
 - Objetivos:
 - Comprender qué es un pasatiempo.
 - Comprender la importancia de tener un tiempo de ocio en el que hacer lo que nos gusta.
 - Comprender que cada uno puede tener gustos o aficiones diversas.
 - Aprender a confeccionar pasatiempos.
 - Desarrollo: En esta sesión cada participante puede desarrollar sus capacidades a través de multitud de tareas.

Podemos comenzar respondiendo primero a pasatiempos ya elaborados, como toma de contacto y familiarización con los diferentes tipos de pasatiempos. Después se les facilitan plantillas adaptadas a cada edad, para que ellos puedan crear los juegos y pasatiempos que vayan eligiendo.

Actividad 1. «¿La mejor forma de pasar el tiempo? ¡confeccionar pasatiempos!».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.
 - Contenidos: Los pasatiempos. ¿Qué es lo que me gusta hacer en mi tiempo libre? Una forma de organizar los tiempos, de pasarlo bien. Como su propio nombre nos indica, los pasatiempos son actividades, tareas que nos ayudan a pasar un rato entretenido y agradable, a pasarlo bien. Los hay de muy diferentes tipos y para todos los gustos: *Sopa de letras*, *Juego de los errores*, *Ordena las letras* (formar palabras con letras desordenadas), *Laberintos*, *Cruzadas*, *Completa el dibujo* (e dibujan unos globos vacíos y se pide que completen el dibujo con caras con distintas expresiones. O se pone un dibujo incompleto y hay que terminarlo), *El objeto distinto* (se dibujan una serie de objetos relacionados y uno que no tiene relación), *Resuelve la cuenta* (se escriben sumas y restas y hay que encontrar la solución en un conjunto de número. Ej: $62-12 = 375041$), rimas, canciones, ver una película, leer un libro, etc.
 - Actividad 1: «¿La mejor forma de pasar el tiempo? ¡Confeccionar pasatiempos!».
 - Con la ayuda de plantillas elaboradas por el propio educador, los menores aprenden a crear sus propios pasatiempos.
- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras, lápices de colores, tijeras, pegamento, celo, revistas y periódicos y pegatinas.
- *Sesión 8: Maquetación y portada.*
 - Objetivos:
 - Expresar sus pensamientos e ideas.

- Comprender qué es maquetar.
 - Cooperar en la selección de los diversos materiales a incluir en la revista.
 - Elegir a través del consenso, del acuerdo entre todos y de la negociación, los materiales que se van a incluir en la versión final de la revista.
 - Valorar y respetar su propio trabajo y el de los demás.
 - Elaborar su propia revista.
- Desarrollo: ya tenemos todo el material que queremos incluir en nuestra revista, por lo que ahora tendremos que darle forma para poder publicarla. Explicamos en qué consiste la maquetación.

El primer paso será la portada. Con la ayuda de otras revistas, se van viendo las diferentes maneras de hacer una portada, con avances de los contenidos, una sola o varias imágenes, con titulares o sin ellos, etc.

Actividad 1: La portada.

Actividad 2: Las secciones.

Actividad 3: La contraportada.

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos: la maquetación de la revista es uno de los pasos finales antes de su publicación. Consiste en la composición de una página, en la compaginación de diferentes elementos. Es la forma de ocupar el espacio de cada página.

A la hora de iniciar la maquetación te encuentras con el problema de cómo disponer el conjunto de elementos de diseño impresos (texto, titulares, imágenes) dentro de un determinado espacio, de tal manera que se consiga un equilibrio estético entre ellos. Maquetar un diseño consiste en dar un formato a los documentos, a todo el conjunto de elementos que lo componen, las imágenes, los textos, etc.

- Actividad 1: La portada. En parejas o de forma individual vamos a crear la portada de la revista. Se pueden hacer dibujos, utilizar recortes, fotografías, o redactar unas instrucciones de cómo será la portada. Después se expondrán todos los trabajos y se elegirá la que será la portada de la revista.
- Actividad 2: Las secciones. Ahora es el turno de las secciones de la revista. En folios y de forma individual o por parejas se van escribiendo y decorando las letras que configuran las diferentes secciones de la revista que se han ido elaborando a lo largo de todas las sesiones.

Después tendrán que elegir el orden en el que irán colocadas las secciones de la revista. También se les puede sugerir que escriban unas líneas sobre ellos mismos (gustos, aficiones, cómo se han sentido realizando el taller...) y que se hagan una foto individual o un dibujo para añadirlas (junto con el texto escrito).

- Actividad 3: La contraportada. Tampoco podemos olvidar una parte fundamental de la revista: la contraportada. Una opción ideal para elaborarla sería invitar al grupo (incluidos educadores) a realizar un autorretrato/caricatura cada uno de sí mismo, colorearlo y decorarlo ¡para que todos queden estupendos en la contraportada! Así estarán presentes los protagonistas de la revista ¡y con un divertido y original toque de humor!

- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, pinturas de colores, tijeras, pegamento, cámara de fotos.

Nota para el educador: Aunque en este bloque se haya trabajado el autoconcepto en sesiones específicas, no se debe olvidar que es precisamente el aspecto fundamental a trabajar con el presente programa. En este sentido, creemos que no es necesario incidir mucho más en la necesidad que, de forma continua y a lo largo del desarrollo de todo el programa, se dé a los menores la oportunidad de expresarse tal y como son, de reconocer sus virtudes y cualidades, pero también permitirles constatar que todos tenemos defectos, pero que pese a ello somos igualmente valiosos. Tenemos que reconocernos y valorarnos, lo que no supone no intentar mejorar aquellos aspectos de nosotros mismos que menos nos gustan.

En este bloque se han trabajado también otros aspectos introducidos en otros bloques, como la percepción positiva de uno mismo y de los demás, y la necesidad de utilizar las estrategias de comunicación, cuestiones trabajadas en el bloque anterior, y se ha tratado de incidir en algunas cuestiones que serán desarrolladas más ampliamente en el siguiente bloque, como el locus de control interno, por hacer referencia a los aspectos más significativos.

Bloque IV: «La satisfacción por el trabajo bien hecho»

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Promover la asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha mediante el reforzamiento de los logros y éxitos conseguidos, y el reconocimiento del trabajo realizado, potenciar el autocontrol de las emociones y la toma de conciencia acerca de su capacidad para poder controlar y regir su destino».

Con este bloque se pretenderá conseguir que los menores entiendan su capacidad de influir en los acontecimientos de su propia vida, que asuman responsabilidades y tareas, que desarrollen el gusto por el trabajo bien hecho y que sean capaces de controlar sus propias emociones.

A la mayor parte de aspectos, que serán trabajados en este bloque de manera específica, ya se ha ido haciendo referencia a lo largo de este programa, bien trabajándolos a través de actividades específicas o bien haciendo recomendaciones a los educadores acerca de su consideración a la hora de trabajar con los menores. Estimamos, por lo tanto, que este último bloque servirá para afianzarlos.

No obstante, aquí sí que hemos considerado pertinente centrarnos en un aspecto que no ha sido desarrollado en otras sesiones, al menos no expresamente, y que apreciamos que puede tener una importancia capital para favorecer el adecuado desarrollo y bienestar personal y emocional de los menores participantes en el programa. No es sino el del control de las propias emociones³⁰⁶.

La orientación que hemos seguido para abordar esta cuestión, aparece recogida en la siguiente cita de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*:

*Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo*³⁰⁷.

³⁰⁶ D. GOLEMAN / L. LANTIERI, *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, Plaza Edición, 2009.

³⁰⁷ Citado por D. GOLEMAN, *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1999.

Nota para el educador: conseguir lo anterior va a exigir la confianza en las posibilidades de los menores, estar dispuesto a delegar la asunción de responsabilidades, saber controlar las propias emociones y, finalmente, reforzar los logros, los éxitos conseguidos y la tarea bien hecha. Refiriéndonos a esta última cuestión, no debemos olvidar que a lo largo de las sesiones está previsto que los menores se vean reforzados y para ello se ha optado por la utilización de un sistema de entrega de pegatinas, del que se hará uso cuando se verifique que han realizado adecuadamente las diversas actividades planteadas a lo largo del desarrollo del programa, de tal modo que los menores, al finalizar el programa, tendrán derecho a canjear estos puntos por el título «oficial» de periodista, que será entregado en la última sesión del programa.

- *Sesión 1: Autocontrol emocional.*

- Objetivos:

- Aprender a autoobservarnos
- Ser conscientes de la secuencia de conductas que nos ha llevado a la situación de pérdida de control.
- Encontrar conductas alternativas que hubiesen evitado la pérdida de control.
- Aprender a relajarnos mediante la respiración.
- Detectar las autoinstrucciones que nos damos, mientras realizamos diferentes actividades.
- Aprender a formular autoinstrucciones positivas y eficaces.

- Desarrollo: hacemos un resumen de todo lo que se ha ido trabajando a lo largo del programa, desde el principio, para enlazarlo con el tema de hoy, teniendo en cuenta que todos los contenidos que se han ido trabajando están interrelacionados. Hacemos una introducción de los conceptos a trabajar en esta sesión: el control de las emociones a través de la autoobservación y técnicas de autocontrol: relajación, parada de pensamiento y autoinstrucciones. Una vez explicado el primer concepto, la autoobservación, realizamos en primer lugar una dinámica que nos servirá además para comenzar con la relajación, y a continuación otra actividad para practicar la autoobservación.

Actividad 1: «¡Un debate que echa humo!».

Explicamos los contenidos relativos a la relajación antes de pasar a realizar dos nuevas actividades.

Actividad 2: «¡Somos instrumentos!».

Actividad 3: «En la playa».

Terminamos las explicaciones con las técnicas de la parada de pensamiento y las autoinstrucciones, y realizamos una práctica.

Actividad 4: «En voz alta».

Finalizamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y colocando las pegatinas en las hojas de acreditación.

- Contenidos: La capacidad para controlar las emociones es fundamental para regular las relaciones con los demás y un elemento básico de la inteligencia emocional. Por eso es importante aprender a no dejarnos llevar por nuestras emociones hasta el extremo de llegar a perder el control. Pero, ¿cómo se hace esto de controlar las emociones?

¿Realmente somos conscientes de todo lo que hacemos? Autoobservación: Estáis en el salón y le acabas de dar un empujón a tu amigo, después de gritarle que es un tramposo y que no quieres jugar con él nunca más. Con el empujón, tu amigo ha tropezado con la mesa y la videoconsola que estaba encima se ha caído y se ha roto.

¡ALTO! Párate a pensar si en el transcurso de la situación has sido consciente en todo momento de tu comportamiento. Hace un momento le estabas diciendo a tu amigo que dejase la *play*, porque querías jugar tú, y de repente la consola se ha roto y ninguno de los dos podréis jugar. ¿Has notado en qué momento has empezado a gritar y la conversación se ha convertido en una discusión? ¿Has sido consciente de este cambio?

Lo habitual es que no seamos conscientes de este cambio, porque, de haber sido así, habríamos evitado los insultos y el empujón. Parece importante entonces aprender, en primer lugar, a *autoobservarnos*, saber qué es lo que estamos diciendo y haciendo en cada momento, cómo lo estamos diciendo, si mantengo un tono de voz adecuado, si gesticulo demasiado, si hago algún gesto peculiar con la cara al hablar, etc.

- Actividad 1: «¡Un debate que echa humo!». Se colocan las sillas en dos semicírculos (uno en frente del otro) y cada uno será un grupo para defender dos posturas en un debate, que debe lograr la implicación emocional de los participantes. Un grupo va a defender la postura de si está bien quitarle algo a un amigo (un juguete, una revista, una prenda de vestir, o aquello que resulte significativo para el grupo, en función de sus características), y el otro no.

Si el educador ve que los participantes no se implican, entrará en la discusión, para provocar la implicación de estos y la tensión en el debate.

En el momento en el que uno o varios miembros del grupo comience a mostrar conductas agresivas con otro de sus compañeros, pararemos el debate y entre todos se analizarán los motivos que le ha llevado a mostrarse agresivo.

Una vez que se haya analizado, se buscarán conductas alternativas que se podían haber realizado para evitar llegar a la situación de descontrol (como empatizar con el interlocutor, hablar con respeto, respirar profundamente antes de hablar, contar hasta tres antes de hablar...). Se debate y se establece un consenso sobre las conductas a realizar para evitar la progresiva pérdida de control.

También se pueden analizar las conductas de aquellos que no perdieron el control, para establecer una comparación y consensuar las conductas alternativas.

- Actividad 2: «¡Somos instrumentos!».

Repartimos dibujos o fotografías de instrumentos musicales. Debe haber dos dibujos/fotografías de cada. Los participantes bailarán y andarán por la sala intercambiando las tarjetas hasta que pare la música, y cada uno tendrá que imitar el sonido del instrumento que tenga en su tarjeta, al tiempo que busca a su pareja. Se puede repetir varias veces para que todos sean todos los instrumentos.

- Actividad 3: «En la playa».

Con esta dinámica vamos a practicar la relajación a través de la respiración, de los colores y de los elementos del mar. Se pide a los participantes que se tumben en el suelo con los ojos cerrados, y se les pide concentración en las palabras del educador:

«Estamos en la playa. Hace mucho calor y no paramos de sudar corriendo por la arena; vemos el mar y nos apetece meternos en el agua, poco a poco... Primero nos mojamos los pies, ¡el agua está muy fría! pero con el calor que hace se agradece... Luego nos metemos hasta las rodillas... Despacio... Hasta la cintura y finalmente nos metemos del todo. Nadamos, primero muy deprisa, haciendo mucho ruido... pero paramos y comenzamos a bucear, muy despacio, tenemos unas estupendas gafas de bucear, así que podemos ver unos preciosos peces de color naranja, que nadan divertidos, también un cangrejito rojo que intenta coger los peces, también podemos ver estrellitas de mar de color rosa...».

Les pedimos que sigan imaginando animales del mar y todos sus colores.

Terminamos pidiéndoles que abran los ojos despacio y se vayan incorporando de manera tranquila y pausada.

• *¿Qué hacer cuando me bloqueo? Parada de pensamiento:*

«Estás en un examen y empiezas a ponerte nervioso, sientes un nudo en el estómago y estás venga a sudar; no puedes dejar de pensar que lo vas a suspender, estás nervioso, si suspendes te mueres... ¡ALTO! ¿Qué está pasando? Pues que te estás poniendo tan nervioso, que te vas a bloquear, o lo que es lo mismo, estás experimentando lo que se conoce como *ansiedad*».

Lo que nos ocurre es que, al pensar lo difícil y angustioso que va a ser el examen, la ansiedad se nos ha disparado. La ansiedad es nuestro sistema de alarma ante los peligros y la que hace que salgamos corriendo cuando nos encontramos con un oso paseando por la calle. Pero, cuando este sistema de alarma se dispara en situaciones que no suponen realmente un peligro, podemos llegar a bloquearnos. Lo que te ha pasado en el examen es que la ansiedad ha hecho que se dispare esa alarma y el cerebro ha recibido orden de actuar, incapaz de diferenciar una situación de peligro real de una simple exageración.

Un truco para desactivar este estado de ansiedad: podemos darnos un pellizco o apretar fuertemente las manos entrelazando los dedos. Así provocamos una situación de alarma. Al darnos el pellizco, generamos un pequeño dolor, y al apretarnos las manos impedimos que llegue la sangre a los dedos. Esto hace que el sistema nervioso autónomo (que se activa ante situaciones de alarma), tenga que desconectarse del asunto del examen, para ir a ver qué pasa en la pierna donde me he dado el pellizco, o en mis retorcidas manos.

Con este truco hemos conseguido salir del bloqueo. Ahora hay que hacer algo para evitar que los pensamientos que te estaban provocando la ansiedad («lo voy a suspender», «estoy nervioso», «si suspendo me muero»...) vuelvan a ponerse en acción.

Otros trucos: si la situación lo permite, realizar una actividad física distractora (salir a dar un paseo, ordenar el armario, etc.). Si la situación no lo permite, realizar una actividad mental distractora (por ejemplo, contar desde 100 hacia atrás restando de 7 en 7, encadenar palabras utilizando la última sílaba, decir palabras al revés, hacer una lista de lo que has hecho desde que te has levantado esta mañana, etc.).

Después retomas lo que estabas haciendo antes, pero dándote instrucciones muy precisas sobre lo que haces y cómo lo haces.

Las autoinstrucciones son un diálogo interno, que mantenemos con nosotros mismos para guiarnos en lo que queremos hacer, decir, planear o pensar. Son frases cortas, positivas y personalizadas. Las utilizamos antes, durante y después de una situación de ansiedad o de pérdida de control:

- Antes: establecemos un diálogo interno negativo, antes de aparecer la auténtica situación o conducta que nos supera (venimos anticipando la situación de ansiedad con pensamientos negativos). ¡ALTO! Párate un momento y pregúntate lo siguiente: ¿cuál es el problema?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo lo voy a hacer?
- Durante: nos encontramos ante la situación que nos está provocando la ansiedad. Tenemos que controlar el pensamiento, para evitar que se desencadene el sistema de alarma. Lo que tengo que decir en este momento es lo siguiente: «Puedo manejar la situación. Sé cómo estar tranquilo. Lo haré como lo había pensado». Es decir, frases tranquilizadoras.
- Después: la forma en que vamos a reaccionar ante situaciones parecidas de ansiedad depende de lo que pensamos después de haber pasado por esta situación. En este momento lo que hay que decirse es lo siguiente: «He manejado mi ansiedad. Me he controlado mucho. Cada vez lo hago mejor». Es decir, refuerzo mi conducta, diciéndome frases positivas.
- Actividad 4: «En voz alta (puedo autoinstruirme)». Le damos al grupo algunas piezas de construcciones y les pedimos que hagan un castillo con dos torres. Cuando lo hayan terminado, les preguntaremos cómo se han coordinado para realizarlo: ¿alguien ha pedido que se coloque una pieza aquí o allá?, ¿qué pautas han ido marcando para hacerlo? Luego podemos trasladar esta situación a otras más cotidianas (hacer un trabajo para el colegio, recoger la habitación...), para que vean que continuamente necesitan autoinstrucciones, autodirigirse.

También vemos ejemplos de autoinstrucciones negativas («no soy capaz de hacer eso», «esto tendría que ser de otra manera», etc.) y cómo convertirlas en positivas («puedo controlar mi ansiedad», «esta vez puedo hacerlo mejor», etc.)

Terminamos la sesión escribiendo en el *Cuaderno de expresión* y poniendo pegatinas en las “hojas de acreditaciones”.

- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas.
- *Sesión 2: Cerrado por vacaciones.*
 - Objetivos:
 - Mostrar una actitud tolerante y respetuosa hacia las opiniones de los demás.
 - Expresar de forma asertiva su opinión sobre algo o alguien.
 - Conocer las opiniones e impresiones de los participantes sobre las actividades realizadas.
 - Concienciarse de la importancia del esfuerzo personal.
 - Vivenciar la recompensa por el trabajo realizado.
 - Valorar la importancia de colaborar en la consecución de un objetivo común.
 - Desarrollo: Cualquier actividad debe tener un final, un cierre. Como última sesión, vamos a hacer uso de la memoria y vamos a tratar de recordar todas las actividades

que hemos ido realizando a lo largo de las sesiones. Nos podemos ayudar de los carteles donde hemos ido colocando el material elaborado para la revista, así como del cuaderno de expresión. Este ejercicio nos servirá para realizar la evaluación del taller en su conjunto.

Actividad 1: «Vamos a hacer evaluación».

Después de realizar la actividad, se recogen todas las hojas de acreditaciones que se han ido rellenando de pegatinas a lo largo de las sesiones, y se les invita a escribir por última vez en el *Cuaderno de expresión*.

Una vez finalizado el taller, se procederá a terminar la maquetación y la impresión de la revista, emplazando a todos los participantes a una actividad final, en la que se hace entrega de los diplomas de periodista y el ejemplar de su revista, como producto final del trabajo realizado durante el programa.

- Contenidos:
 - Actividad 1: «Vamos a hacer evaluación». Les repartimos unas cuartillas a todos los participantes, que deberán escribir qué es lo más les ha gustado y lo que menos, explicando por qué en cada uno de los casos. Después cada uno lo irá leyendo en voz alta, explicando cómo se ha sentido en el taller y qué cosas ha aprendido. El educador les devuelve sus impresiones señalando algún aspecto positivo de cada uno de los participantes.
- Materiales: folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, pinturas de colores.
- La graduación: «¡Ya somos periodistas!». Hacemos una fiesta para la entrega de diplomas, que acredita a todos los participantes como periodistas. También se hará entrega de los ejemplares de la revista que se ha elaborado.

Nota para el educador: como ya se señalaba en la metodología, aunque se haya establecido un bloque específico relacionado con el autocontrol, a lo largo de todo el desarrollo del programa se debe reforzar, valorar y recompensar a los menores por el trabajo.

6. Evaluación

Hasta ahora nos hemos centrado en la explicación de todo aquello que se considera necesario para dar a conocer nuestro programa: su justificación, los objetivos perseguidos con el mismo, la especificación de sus destinatarios y los criterios utilizados para su selección, la metodología utilizada para su desarrollo y los principios inspiradores que se encuentran detrás de esta propuesta, los aspectos a tener en cuenta en su implementación, la estructura del programa y el desarrollo de las sesiones.

Corresponde entonces en estos momentos dedicar, aunque solo sean unos instantes, a su evaluación.

Lo primero que se quiere poner de manifiesto es la importancia que consideramos que tiene la evaluación como instrumento orientado no sólo a verificar la consecución de los objetivos perseguidos sino también como instrumento de mejora continua.

En este sentido, junto con la evaluación de su eficacia, es decir, la constatación de si se han alcanzado o no los objetivos perseguidos con el mismo, hemos considerado necesario

evaluar la valoración del propio programa, tanto por lo que se refiere a los menores participantes en el mismo como en relación a los educadores implicados en su implementación.

Comenzaremos refiriéndonos a la evaluación de la eficacia del programa para luego centrarnos en la explicación de la evaluación de su valoración por los participantes, no porque le demos más importancia a este tipo de evaluación, circunstancia que no acontece en nuestro caso, sino a los efectos de su claridad expositiva y que además podremos comprobar más tarde.

a) Evaluación de la eficacia del programa

Este tipo de evaluación tiene por objeto valorar el grado de consecución de los objetivos previstos con la intervención.

En nuestro programa vamos a poder diferenciar dentro de este tipo de evaluación, que no es sino una evaluación de resultados, dos sistemas distintos con metodologías y momentos diversos en su aplicación: la evaluación de la consecución del objetivo general del programa y la evaluación de la consecución de los objetivos establecidos en cada una de las sesiones.

Evaluación de la consecución del objetivo general del programa

La evaluación se ha centrado en la consecución del objetivo último y primordial del programa, que no es otro sino favorecer la mejora del autoconcepto y la autoestima de los niños y niñas participantes en el programa. Para proceder a la valoración de esta cuestión, se ha decidido utilizar la escala de autoconcepto de Piers-Harris³⁰⁸. Este instrumento consta de ochenta frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO), en las que se pide a los menores que se pronuncien acerca de si lo que piensan con respecto a cada una de las cuestiones planteadas coinciden con el SI o con NO. Esta escala permite obtener una puntuación global del autoconcepto e información acerca de seis dimensiones distintas, que se corresponden respectivamente con el autoconcepto conductual (percepción de los menores de portarse bien o mal, de comportarse adecuadamente), el autoconcepto intelectual/académico (percepción de ser competente en el ámbito académico, percepción de estatus socio-académico), autoconcepto físico (percepción relacionada con la propia apariencia y con la competencia física), autoconcepto emocional (ausencia de problemas de dicha naturaleza), el autoconcepto social (percepción de las relaciones con otros niños y niñas) y finalmente felicidad-satisfacción con uno mismo, autoestima.

Se ha optado por este instrumento, pues la aplicación del mismo en diversas investigaciones ha demostrado su elevado grado de fiabilidad para valorar el autoconcepto de los menores participantes en las mismas, tanto por lo que se refiere al contexto escolar como al residencial y, por otro lado, porque la construcción teórica sobre la que se asienta coincide con la mantenida por las autoras de este programa, tanto por lo que se refiere a la forma de conceptualizar el autoconcepto como a la manera de definir su naturaleza.

Por lo que se refiere a cuestiones de índole práctico y de aplicación de este instrumento, debemos aclarar que, pese a que este cuestionario puede ser aplicado de forma colectiva y autoaplicada, se considera interesante proceder a su aplicación individual y a su heteroaplicación, pues la aplicación realizada de esta forma por las propias autoras de este programa y

³⁰⁸ E. PIERS / D. HARRIS, O. C.

previa a su implementación, así nos lo aconseja. Ello se debe fundamentalmente tanto a las especiales peculiaridades de los destinatarios de la misma, ya que, para garantizar su adecuada aplicación, se ha puesto de manifiesto la necesidad de crear un clima de confianza que invite a los menores a responder, así como a la necesidad de tratar de mantener su atención en su aplicación, y finalmente a que por regla general, como ya se ha señalado en otro lugar de este programa, estos menores pueden presentar problemas de lectoescritura y de comprensión lectora, por lo que, cuando se aplique, en muchos casos será necesario asegurarnos que los menores comprenden perfectamente aquello que se les está preguntando, constatación que no puede garantizarse si se procede a su aplicación colectiva y autoaplicada.

Por otro lado, tampoco se debe olvidar que lo que nos interesa con este programa es precisamente constatar y favorecer la mejora del autoconcepto de todos y cada uno de los menores participantes en el mismo, por lo que se impone, como no podría de ser de otra forma, la obtención de los datos de la manera más individualizada posible.

- ¿Quién y cuándo se debe aplicar?

En cuanto al *quién*, se considera adecuado que sean los propios educadores encargados de la implementación del programa, siempre y cuando tengan la información suficiente y estén entrenados en la aplicación de instrumentos de similares características. Es verdad que en el ámbito residencial se tienen bien diferenciadas las funciones de cada uno de los profesionales existentes en las residencias y que el número de estos es más que adecuado. Por ello, en aquellos casos en los que los educadores tengan dudas acerca de su correcta aplicación o necesiten ayuda o asesoramiento, pueden acudir a los psicólogos presentes en las residencias, aunque en todo caso se recomienda que en el momento en el que se lleve a cabo la evaluación estén siempre presentes los educadores participantes. Lo que sí parece recomendable señalar es que la evaluación no se lleve a cabo por agentes externos ajenos a los menores, a menos que se dé un previo proceso de adaptación entre estos y contando siempre con la ayuda y referencia de los educadores, pues en definitiva serán estos los que más y mejor conocen a los menores y quienes mejor pueden orientarles acerca de cómo tratar con los niños y niñas participantes en el programa.

En cuanto al segundo de los interrogantes, es decir, al *cuándo*, el propio tipo de evaluación propuesta impone en función del objetivo de la misma que este cuestionario se pase a los menores en dos momentos distintos, antes de comenzar la implementación del programa (PRE) y después de la implementación del programa (POST), al objeto de verificar si el programa contribuye o no a la mejora del autoconcepto de los menores participantes tal y como se afirma.

En el apartado de cuestiones relacionadas con la implementación del programa esta cuestión, creemos, aparece suficientemente, especificada.

- Al objeto de evitar el sesgo de la información obtenida o la pérdida de fiabilidad de los datos, debido, entre cosas, a la deseabilidad social imperante que puede llevar a los menores a contestar aquello que piensan que deben contestar por ser lo que se espera de ellos (aspecto que se debe tratar de evitar a la hora de pasar este instrumento, pues los educadores deben siempre insistir, en primer lugar, en la confidencialidad de la respuesta de los menores y en segundo lugar en que deben responder aquello que realmente piensan y que no hay respuestas ni correctas ni erróneas), se ha com-

plementado la información aportada por este cuestionario de autoconcepto, con *La entrevista semiestructurada de frases incompletas*³⁰⁹. Con esta se pretende evaluar los modelos representacionales que los niños y adolescentes tienen de sí mismos y del entorno con el cual interactúan. En concreto, con este instrumento se pretende evaluar la representación que el niño tiene de sí mismo (calidades y defectos, expectativas y objetivos, cómo cree que le ven los demás y la relación con el entorno que le rodea (amigos y compañeros, padres, profesores, colegio, residencia de acogimiento).

Este instrumento nos parece tremendamente adecuado a la hora de complementar la información obtenida con el instrumento anteriormente descrito, dada la naturaleza de la información a la que hace referencia, así como también a la necesaria variedad de técnicas e instrumentos que deben ser utilizados en cualquier investigación.

¿Cómo y cuándo aplicar este instrumento? Este instrumento se compone de diecisiete frases, que son expresadas por el educador y que el menor debe ir completando. Como la propia autora señala, conviene aplicarlo en forma de entrevista semiestructurada, en la que el educador vaya preguntando a los menores y anotando las respuestas dadas por estos a las diversas cuestiones planteadas. En cuanto al cuándo, al igual que en el anterior instrumento descrito, se debe aplicar antes de la implementación del programa y una vez implementado, al objeto de verificar la consecución o no del objetivo del programa.

La evaluación de la consecución de los objetivos establecidos en cada una de las sesiones

Pretendemos verificar no solo si se ha logrado alcanzar el objetivo general perseguido por el programa, sino también si se han alcanzado o no los objetivos pretendidos en cada una de las sesiones. Obviamente, ambas cuestiones están interrelacionadas, puesto que, si partimos de que al finalizar el programa se va a evidenciar una mejora del autoconcepto de los menores, una garantía de que esto tenga lugar es verificar si se han alcanzado los objetivos establecidos en cada una de las sesiones, ya que estos están vinculados con las variables sobre las que se ha estimado preciso incidir para lograr el objetivo último y primordial de este programa.

- ¿Quién, cómo y cuándo se debe proceder a evaluar esta cuestión?

La primera de las preguntas tiene una fácil respuesta: los educadores encargados de su implementación, pues ¿quién mejor que ellos va a disponer de la información precisa para hacer una valoración?

En cuanto al cómo, es fácilmente comprensible, si se echa un vistazo a los objetivos descritos en cada una de las sesiones: a la hora de definir estos objetivos se ha intentado hacerlo de la forma más operativa posible, de tal modo que a los educadores encargados de implementarlos les sea sencillo consignar si los objetivos propuestos y en atención a las conductas manifestadas por los menores, se han conseguido o no.

Por lo que se refiere al cuándo, pues al finalizar cada una de las sesiones, obviamente en algunos casos, la constatación del logro de los objetivos propuestos puede exceder de una sesión, con lo que el educador debe tener especial cuidado en no olvidar registrarlos.

³⁰⁹ M. J. DÍAZ AGUADO Y OTROS, O. C.

Para ayudar al educador en su tarea de evaluación se ha diseñado una plantilla de seguimiento, que será explicada y explicitada con posteridad. Precisamente uno de los apartados de esta plantilla tiene que ver con el registro en cada una de las sesiones del programa de si, a su parecer, se han alcanzado o no los objetivos pretendidos en la sesión. En ocasiones, los educadores pueden considerar preciso introducir algún comentario u observación relacionado con esta cuestión. Nosotros consideramos que esta necesidad es fundamental para verificar la eficacia del programa y les invitamos a anotar todo aquello que estimen preciso.

Ya hemos dicho que no solo pretendemos evaluar la eficacia del programa sino también la evaluación de la valoración del programa. Una vez especificado lo relativo a su eficacia debemos centrarnos ahora en la explicación de la evaluación de la valoración del programa.

- Evaluación de la valoración del programa. Por lo que a esta cuestión respecta, se ha optado por proponer una evaluación formativa o de proceso, cuya finalidad última es la mejora del propio programa, basándonos para ello en las opiniones de los protagonistas implicados: menores y educadores, de tal manera que se consiga la mejora continua del mismo a medida que se va desarrollando, lo que nos permitirá ir introduciendo las adaptaciones y/o modificaciones pertinentes que contribuyan tanto a su adecuación a los menores participantes en el mismo como a la mejora en general del programa.

Nos detendremos ahora a explicar cómo se entiende este tipo de evaluación, cuándo debe hacerse y quién debe hacerla.

- Valoración del programa por los menores participantes: al finalizar cada una de las sesiones, se pedirá a los menores que se expresen acerca de las mismas mediante la consignación de sus opiniones en lo que hemos denominado *Cuaderno de expresión*. Allí reflejarán cómo se han sentido, qué es aquello que más les ha gustado, lo que menos, qué les han parecido las actividades realizadas y los contenidos propuestos, si les han gustado o no, y en general se les incitará a recoger en el mismo todo aquello que quieran expresar (de ahí el propio nombre seleccionado para este instrumento de evaluación), siendo flexibles en la forma de hacerlo, pues pueden servirse de la palabra escrita y también incorporar también dibujos.

Para ello, los educadores deben dejar a los menores, al final de cada sesión, un momento para anotar en el cuaderno, de tal modo que esta forma de proceder se convierta en una rutina. Pensamos que esta forma de evaluar, además de contribuir a la propia mejora del programa, puede ser adecuada y contribuir a aumentar la motivación de los menores por participar en el programa, al hacerles ver que es algo suyo, que sus opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta, al mismo tiempo que esta forma de proceder se encuentra en consonancia con los objetivos y pretensiones del programa.

Se prevé así mismo que en la última sesión práctica del programa los menores tengan la posibilidad de expresarse acerca de la valoración en general del programa, la forma de hacerlo aparece claramente especificada, tanto en el desarrollo como en el contenido de la citada sesión.

- Valoración del programa por los educadores encargados de su implementación. Al final de cada una de las sesiones se les pedirá que se manifiesten acerca de:
 - El desarrollo de la sesión, realizando un breve resumen acerca de la misma, en la que se indiquen también los contenidos trabajados y las actividades realizadas, si han seguido los criterios establecidos para su desarrollo o si ha surgido algún contratiempo.
 - Su apreciación del interés mostrado por los menores en relación a las actividades realizadas y a los contenidos trabajados.
 - Las ausencias, altas y bajas de los menores participantes.
 - En general, sobre todo aquello que les parezca interesante que aparezca reflejado por escrito, como por ejemplo conductas y comentarios de los menores, circunstancias extraordinarias o dignas de mención (tanto positivas como negativas) acaecidas a lo largo del desarrollo de la sesión y, finalmente, es importante que los educadores dediquen unos instantes a consignar las dificultades encontradas para su desarrollo así como las estrategias utilizadas para su superación, y a especificar el resultado que las mismas han tenido.

Entendemos que para llevar a cabo la evaluación, se hace del todo punto imprescindible facilitar su labor a los educadores, de tal manera que por un lado sea sencilla la constatación de los aspectos señalados anteriormente y por otro lado no tengan que dedicar mucho tiempo a su verificación. Por todo ello se ha decidido elaborar una sencilla plantilla, en la que recoger todos y cada uno de los extremos anteriormente aludidos, así como también se ha considerado pertinente proceder a determinar cómo evaluar el interés de los menores participantes tanto por lo que se refiere a las actividades como a los contenidos trabajados en las diversas sesiones. Comenzaremos precisamente por la segunda de las cuestiones mencionadas, es decir, por los criterios a seguir a la hora de valorar el interés de los menores.

- Valoración del interés de los menores. Para ello los educadores calificarán con la ayuda de las siguientes escalas el interés de los menores en relación a las actividades y en relación a los contenidos:

1. Interés por las actividades propuestas:

- Alto: se muestran interesados en participar en las actividades que se desarrollan, afirman que les gustan, que se lo pasan bien, no es necesario obligarles a participar en las mismas, participan de buena gana, hacen aportaciones y todo aquello que se les pide.
- Medio: por lo general se muestran interesados en participar en las actividades, pero en ocasiones se les debe hacer una llamada de atención para que se involucren en las mismas, se distraen, se dedican a otras cosas, realizan juegos en paralelo.
- Bajo: su participación en las actividades evidencia desagrado por las mismas, se involucran en las mismas pero de manera forzada, se sienten obligados a participar y así lo manifiestan, el educador debe recordarles en todo momento que participen y el educando muestra desagrado a participar.
- Rechazo: no solo evidencian el desagrado por las actividades propuestas, sino que incluso lo verbalizan, expresan que las actividades son un rollo, que les

aburren, que no quieren estar ahí, que se quieren marchar, que han venidos obligados a las sesiones y que, si por ellos fuera, no estarían ahí.

- Ausencia de interés: no participan en las actividades propuestas, se distraen constantemente realizando otras actividades paralelas, se dedican a lo suyo o bien se muestran impasibles acerca de lo que acontece en la sala, pese a las llamadas reiteradas a la participación por parte del educador, los menores no participan.
- Si se diera el caso de que en las anteriores categorías no quedara reflejada suficientemente la actitud y comportamiento de los menores, el educador realizará las especificaciones oportunas, también consignará las excepciones de carácter individual que evidenciara.

2. Interés por los contenidos transmitidos:

- Alto: los menores escuchan, atienden, preguntan, responden a las cuestiones que el educador les propone, lo que se les dice les parece interesante y significativo, si no entienden algo, lo preguntan, se muestran dispuestos a recibir las correspondientes aclaraciones del educador.
- Medio: por lo general están atentos, escuchan y participan, pero a veces se pierden, se desconectan, hay que hacerles llamadas de atención para que se incorporen al hilo de la explicación, a veces manifiestan dificultades para comprender aquello que se les está explicando.
- Bajo: no muestran interés a lo que se está explicando, por regla general no atienden, están ahí pero evidencian que aquello que se está trabajando no les interesa.
- Rechazo: no solo no les interesa aquello que se está trabajando, sino que incluso interrumpen, manifiestan que es una pesadez lo que se está tratando, que no sirve para nada, que es un rollo, impiden que se desarrolle normalmente el curso de explicación por las constantes llamadas de atención y salidas de tono.
- Ausencia de interés: se muestran ausentes, no atienden a las explicaciones, es como si aquello que se está trabajando no fuera con ellos, están físicamente en la sala, pero muestran una actitud pasiva a todo lo que en la misma se está desarrollando.
- Igual que en el caso anterior, si en las categorías descritas no quedaran reflejadas suficientemente la actitud y comportamiento de los menores, el educador debe realizar las especificaciones oportunas y señalar las excepciones de carácter individual.

Una vez explicada la manera en la que los educadores deben proceder a la calificación del interés de los menores, expondremos brevemente la propuesta de plantilla que pensamos que puede facilitar el trabajo de los educadores a la hora de valorar el programa, señalando la información que creemos que puede venir recogida en cada uno de los apartados. Recordamos que en esta plantilla se hace referencia también a la evaluación del logro de los objetivos propuestos en cada una de las sesiones, tal y como ya se explicó en el apartado evaluación de la eficacia del programa.

CUADRO 2

SESIÓN N.º

NOMBRE DEL CENTRO:

EDUCADOR/EDUCADORES PARTICIPANTES:

GRUPO DE MENORES:

NOMBRE		EDAD	NOMBRE		EDAD

FECHA: _____

HORA: _____

Desarrollo:

Breve resumen de lo acontecido en la misma, de los contenidos trabajados, de las actividades realizadas.

Materiales utilizados:

Incidencias: (ausencias, bajas, altas...)

Evaluación:

Interés por las actividades realizadas: especificar el grado de interés en función de las categorías descritas de 1 a 5, si fuera preciso incluir comentarios al respecto. Indicar las excepciones de carácter individual.

Alto

Medio

Bajo

Rechazo

Ausencia de interés

Interés por los contenidos expuestos: especificar el grado de interés en función de las categorías descritas de 1 a 5, si fuera preciso incluir los comentarios al respecto. Indicar las excepciones de carácter individual.

Alto

Medio

Bajo

Rechazo

Ausencia de interés

Consecución de los objetivos de la sesión: señalar si se han cumplido o no los objetivos especificados para la sesión y en qué medida. Comentarios al respecto que deban ser tenidos en cuenta.

Observaciones: todo aquello que le parezca interesante que aparezca reflejado por escrito, conductas y comentarios de los menores (tanto positivos como negativos), circunstancias extraordinarias o dignas de mención (tanto positivas como negativas) acaecidas a lo largo del desarrollo de la sesión, características que presentan el grupo de menores, su funcionamiento, etc., sin olvidar incluir apreciaciones acerca del normal desarrollo de la sesión y de las dificultades encontradas para su desarrollo (por ejemplo, problemas de disciplina, conflictos que han surgido) así como de las estrategias utilizadas para su superación y el resultado que las mismas han tenido.

Finalmente, tal y como se especificó en el apartado correspondiente a las fases en la implementación del programa, se considera interesante que, una vez implementado el programa, los educadores participantes en el mismo dediquen unos momentos a reflexionar acerca de aspectos prácticos relacionados con su desarrollo, a revisar aquellas percepciones que han ido registrando a lo largo del mismo (interés de los menores participantes o logro de los objetivos pretendidos por el programa), así como a manifestar su opinión en general acerca del programa y sus recomendaciones a tener en cuenta para su mejora.

Para ello, como se indica en ese mismo apartado, se propone una plantilla que puede orientar a los educadores en su labor, pese a lo que pueda parecer a primera vista no se trata de un cuestionario cerrado sino de un posible guión, al objeto de evitar que, en esa reunión final que mantengan los educadores, pasen por alto alguna de las cuestiones que se considera interesante tener en cuenta.

CUADRO 3. Modelo de guión orientativo para la reunión final de los educadores participantes

1. ¿Ha sido suficiente la información recibida acerca de los siguientes aspectos? Valórela en una escala de 1 a 5, siendo 1 la mínima puntuación (desacuerdo) y 5 la máxima puntuación (acuerdo).

OBJETIVOS				
1	2	3	4	5
METODOLOGIA				
1	2	3	4	5
PROFESIONALES PARTICIPANTES				
1	2	3	4	5
DURACION DEL PROGRAMA				
1	2	3	4	5
TAREAS QUE USTED VA A DESEMPEÑAR				
1	2	3	4	5
TEMPORALIZACION DE LAS SESIONES				
1	2	3	4	5

¿Cómo cree usted que podría mejorarse la información recibida acerca de estas cuestiones?

2. ¿Valora positivamente la participación en el programa de personas ajenas al centro?
Si. ¿Por qué?
No. ¿Por qué?
3. ¿La duración de este programa le parece adecuada?
Si. ¿Por qué?
No. ¿Por qué?
4. ¿El horario propuesto le parece el adecuado?
Si. ¿Por qué?
No. ¿Por qué?, en este caso. ¿Cuál propondría usted como alternativo?
5. ¿Cree que las actividades propuestas son adecuadas para el logro de los objetivos perseguidos?
Si. ¿Por qué?
No. ¿Por qué?
¿Cambiaría usted algo? ¿Qué?
6. Si tuviera que valorar, en general, el grado de interés de los menores en las actividades propuestas, ¿cómo lo valoraría en una escala de 1 a 5, siendo 1 la mínima puntuación y 5 la máxima puntuación?.

INTERES EN LAS ACTIVIDADES				
1	2	3	4	5

Intervención en residencias de protección de menores

7. Si tuviera que valorar, en general, el grado de interés de los menores en los contenidos trabajados en las sesiones

INTERES EN LOS CONTENIDOS TRABAJADOS				
1	2	3	4	5

8. ¿Qué actividades han tenido mayor grado de acogida entre los menores?
¿A qué cree que puede ser debido?
¿Cuáles menos?
¿A qué cree que puede ser debido?
9. ¿Qué contenidos han tenido mayor grado de acogida entre los menores?
¿A qué cree que puede ser debido?
¿Cuáles menos?
¿A qué cree que puede ser debido?
¿Ha tenido que hacer alguna adaptación muy significativa en relación a los contenidos trabajados al objeto de conseguir que fueran más comprensibles por los menores?
Si.
No.
¿En caso de haberlas habido podría explicar en qué ha consistido?
10. ¿Ha percibido algún cambio significativo en la actitud y en el comportamiento de los menores participantes en relación a los objetivos propuestos por el programa?
Si. ¿Cuál?
No. ¿A qué cree usted que puede ser debido esa falta de resultados?
11. Alguno de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo del programa se han visto transferidos a la vida cotidiana ¿Cuáles?
12. ¿Cree que este tipo de propuestas son positivas para favorecer el desarrollo integral de los menores?
Si. ¿Por qué?
No. ¿Por qué?
13. ¿Qué es lo que mas le gusta de este programa? ¿Por qué?
14. ¿Qué es lo que menos le gusta de este programa? ¿Por qué? ¿Qué es lo que cambiaría?

Para finalizar, simplemente hay que recordar que los educadores encargados de aplicar este programa deben estar atentos a la manifestación por parte de los menores participantes de posibles altas capacidades en ellos. En estos casos se utilizarán para su diagnóstico las herramientas que aparecen establecidas en esta guía.

Bibliografía

- CASAMAYOR, C. (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó, 1998.
- CLEMES, H. / BEAN, R. / CLARK, A., *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, Debate, 1994.
- CÓDIGO CIVIL, capítulo V, sección primera, aa. 172 y 173.
- COSTA, M. / LÓPEZ, T., *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid, Siglo XXI, 1991.
- DECRETO 88/1998, de 21 de mayo, por el que se aprueba el estatuto de las residencias de atención a la infancia y adolescencia
- DÍAZ AGUADO, M. J. Y OTROS, *Niños con dificultades socioemocionales. Programa de mejora del sistema de atención social a la infancia*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1995.
- ERIKSON, E., *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- FERNANDEZ DEL VALLE, J. / FUERTES ZURITA, J., *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid, Pirámide, 2000.
- GARCÍA, R. J. / MORENO, J. M. / TORREGO, J. C., *Orientación y tutoría en la Enseñanza Secundaria*. Zaragoza, Edelvives, 1996.
- GARCÍA NOVELL, F., *Inventar el periódico. Propuesta para trabajar la prensa en la escuela*. Madrid, Ediciones de La Torre, 1992.
- GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1996.
- GOLEMAN, D. / LANTIERI, L., *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, Plaza Edición, 2009.
- HERNANDO, B., *Apuntes para una historia del Instituto madrileño del menor y la familia*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2007.
- HERRERA CLAVERO, F. / RAMÍREZ SALGUERO, M. I., «El autoconcepto», en *Euphoros* 5 (2002), pp. 187-204
- KOLBERG, L. «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo», en *Infancia y aprendizaje* 18 (1982), pp. 33-51.
- LEY 2/1996, de 24 de junio, de creación del Organismo autónomo Instituto madrileño del menor y la familia.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. / CARPINTERO RAIMÚNDEZ, E. / CAMPO SÁNCHEZ, A. DEL / LÁZARO VISA, S. / SORIANO RUBIO, S., *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid, Pirámide, 2006.
- MARCH, M. X. / ORTE, C., «La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil», en AMORÓS, P. / EYERBE, P. (eds.), *Intervención socioeducativa en inadaptación social*. Madrid, Síntesis, 2000, pp. 83-112.
- MARTÍ, E. / DÁVILA, L. M., «Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial», en *Psicothema* 20/2 (2008), pp. 229-235.
- PIERS, E / HARRIS, D., *The Piers-Harris children's selft concept escale: Manual*. Nashville, Counselor Recording and Tests, 1969.

SÁNCHEZ INIESTA, T., *Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible*. México, Ed. Homosapiens, 2005.

TORREGO, J. C. / GÓMEZ, M. J. / NEGRO, A., *Los conflictos en el ámbito educativo: aportaciones para una cultura de la paz*. Madrid, Cideal, 2007.

Bibliografía consultada para la elaboración de las sesiones

CASCÓN, F. / MARTIN BERISTAIN, C., “*La Alternativa del juego II*”. *Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid, Los libros de la Catarata, 1995.

JARES, X. R., *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid, CCS, 1992.

OSEGUERA, L. (n.d). *Programa para la mejora de la convivencia*. <http://www.copoe.org/convivencia/elaboracion%20de%20normas%20para%20las%20aulas.doc>

Otras páginas Web consultadas:

<http://www.dinosaurio.com/maestros/la-zona-del-si-y-zona-del-no.asp>

<http://www.chicosygrandes.com/dinamicas-presentacion/>

<http://www.infancia-misionera.com/dinpres.htm>

<http://formadores-ocupacionales.blogspot.com/2010/05/dinamica-de-presentacion-la-telarana.html>

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1comunic.htm#m1>

Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

María Varas Mayoral
Francisco Zariquiey Biondi

1. Introducción

Este anexo recoge un buen abanico de técnicas de aprendizaje cooperativo, provenientes de diversas fuentes y autores. Todas ellas han demostrado su eficacia si son utilizadas de la forma correcta y con la meta adecuada.

Desarrollamos cada una de las técnicas prestando atención a diversos aspectos:

- Autor. En este punto recogemos el autor o los autores que han diseñado la técnica. En el caso de que se trate de una adaptación, señalamos tanto al autor de la técnica original como al autor de la técnica adaptada.
- Agrupamiento. En este apartado señalamos el tamaño del grupo que hay que formar para desarrollar la técnica. Se trata del agrupamiento principal pero no el único: en la mayoría de técnicas hay momentos para el trabajo individual y para otras formas de agruparse.
- Objetivos. Recogen las intenciones para las que se puede utilizar la técnica. En este punto señalamos las más evidentes, ya que en función del planteamiento cada técnica puede utilizarse con finalidades muy distintas.
- Desarrollo. En este apartado recogemos la secuencia ordenada de acciones a desarrollar para realizar la técnica.
- Variación. En algunas técnicas se proponen formas alternativas para su realización.
- Consejos. En este punto recogemos cuestiones de orden práctico, basadas en nuestra experiencia, para conseguir una mayor eficacia en la realización de la técnica.
- A.A.C. En este apartado recogemos algunas consideraciones que podríamos tener en cuenta para promover que la técnica se ajuste lo más posible a las necesidades del alumno con altas capacidades.

A continuación recogemos estas técnicas cooperativas, agrupándolas en dos grandes grupos: las técnicas de aprendizaje cooperativo informal y técnicas de aprendizaje cooperativo formal.

2. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal

Las técnicas de aprendizaje cooperativo informal presentan las siguientes características:

- Son técnicas muy estructuradas, en las que se establece claramente lo que los alumnos deben hacer en cada momento.
- Se dirigen a la consecución de metas concretas, de corto plazo.
- Ponen en marcha procesos cognitivos muy definidos.
- Son de corta duración (pueden alargarse desde unos minutos hasta una sesión).
- Requieren un nivel de destrezas cooperativas relativamente bajo, en la medida en que el trabajo se basa en una dinámica muy estructurada.
- Se suelen diseñar para agrupamientos pequeños (parejas, tríos, cuartetos), por lo que el nivel de interacciones que deben manejar los estudiantes es bajo.

Todas estas características hacen de las técnicas de aprendizaje cooperativo informal un camino idóneo para empezar a trabajar en equipo en el aula. Así mismo, ofrecen la posibilidad de articular dinámicas de trabajo más complejas a partir de la combinación de algunas de ellas.

Como hemos dicho en capítulos anteriores, a la hora de utilizar las técnicas cooperativas informales, resulta conveniente que el docente tenga en cuenta algunas pautas de actuación:

- Incorporar una técnica cada vez y utilizarla de forma sistemática durante un cierto tiempo (una semana, quince días), hasta que veamos que los alumnos la han interiorizado. En ese momento, introducimos otra y la combinamos con la anterior.
- Describir con claridad y precisión la tarea que se propone.
- Requerir a las parejas/grupos la producción de un resultado específico.
- Evaluar de manera formal o informal este producto.
- Elegir al azar a unas cuantas parejas/grupos para que expongan a la clase su trabajo.
- Moverse por la clase y controlar el desarrollo de la actividad.

De cara a facilitar la incorporación de las técnicas de aprendizaje cooperativo informal en la dinámica habitual del aula, vamos a presentarlas tomando como referencia las tareas o procesos que permiten desarrollar. La gran mayoría de estos procesos o tareas, se realizan habitualmente en nuestras aulas; otros, aunque no son tan usuales, deberían serlo si buscamos que los alumnos construyan aprendizajes significativos. Así, recogeremos técnicas específicas para:

- activar conocimientos previos;
- orientar hacia los contenidos;
- presentar contenidos;
- promover la comprensión de las explicaciones;
- asegurar la comprensión de la tarea propuesta;
- planificar el trabajo;
- leer de forma comprensiva;
- responder a preguntas, problemas y ejercicios;
- resolver situaciones-problema;

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

- generar ideas y vías de solución;
- escribir diversos tipos de textos;
- utilizar estrategias para organizar y elaborar la información;
- realizar trabajos o proyectos de investigación;
- aclarar dudas y corregir errores;
- organizar debates y controversias;
- sintetizar y recapitular lo aprendido;
- estudiar y repasar;
- reflexionar sobre el propio aprendizaje;
- promover la transferencia y aplicación de lo aprendido.

De este modo, nuestra propuesta se basa en mejorar las situaciones de aprendizaje, aprovechando las enormes posibilidades que nos ofrece la interacción social.

a) Vamos a recordar juntos lo que aprendimos anteriormente. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la activación de conocimientos previos.

1. Parejas de discusión enfocada introductoria			
Autor/es	Adaptado de David y Roger Johnson	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Activar conocimientos previos. • Generar diversas respuestas. • Fomentar el diálogo, la controversia y el consenso. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor plantea una serie de preguntas que se responderán a lo largo de la sesión.	
	2	Los alumnos se agrupan en parejas.	
	3	Las parejas discuten sobre las preguntas y buscan una solución.	
	4	El profesor pide al azar algunas de las respuestas de las parejas.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas podrían anotarse en la pizarra, de cara a que los alumnos las tengan siempre presentes. • Para promover la implicación de todos los alumnos en la actividad, se puede pedir a las parejas que escriban sus conclusiones en un papel y las entreguen al profesor. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. • Plantear preguntas diferenciadas en función del nivel. 		

2. Lo que sé y lo que sabemos			
Autor/es	Laboratorio de Innovación Educativa. Colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Activar conocimientos previos. • Orientar hacia los contenidos. • Desarrollar la creatividad. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El docente anuncia el tema que se va a tratar durante la sesión y solicita a los alumnos que escriban unas cuantas líneas sobre lo que les sugiere. Para ello, entrega una ficha de trabajo a cada alumno. La ficha consta de dos apartados: individual («lo que sé...») y cooperativo («lo que sabemos...»).	
	2	Los alumnos, de forma individual, escriben en el primer apartado lo que saben sobre el tema.	
	3	Una vez recogidas las ideas de ambos, los alumnos forman parejas con el compañero que tienen más cerca y construyen un texto que recoja las aportaciones de ambos. Ambos escriben el texto en el segundo apartado y firman ambas fichas. Entregan una al profesor y se quedan con la otra para la puesta en común.	
	4	Se realiza una puesta en común en gran grupo. Al finalizar, entregan la segunda ficha.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer y controlar el tiempo de cada una de las fases. • Valorar la generación de respuestas por encima incluso de la corrección de las mismas. • Utilizar las aportaciones de los alumnos a la hora de desarrollar el tema. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantearle formas alternativas de presentar las ideas. Por ejemplo, un mapa conceptual. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

3. Frase mural			
Autor/es	Adaptación del Laboratorio de Innovación Educativa del colegio Ártica a partir de Ferreiro Gravié		Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Activar conocimientos previos. • Orientar hacia los contenidos que se van a trabajar. • Generar ideas nuevas a partir de otras. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor escribe en la pizarra un mensaje corto alusivo al tema de la lección que se inicia y orienta a los alumnos para que: <ul style="list-style-type: none"> • lo lean con atención y • piensen por un momento al respecto. 	
	2	Los alumnos se agrupan en parejas y contrastan sus opiniones.	
	3	Se realiza una puesta en común en gran grupo, en la que cada estudiante ofrece la opinión de su compañero.	
Variación	Se puede sustituir la frase por una imagen o un vídeo.		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario escuchar a los alumnos atentamente, sin interrumpir y aceptando todos y cada uno de los criterios. También son útiles las preguntas de apoyo, como «¿Qué le hace a tu compañero pensar eso?», etc. • El éxito de esta estrategia radica en el contenido del mensaje. El maestro deberá tener mucho cuidado al seleccionarlo, pues entre otros requisitos se debe ajustar al tema y a la intención pedagógica que tengamos. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar el nivel de complejidad de la frase en función de sus necesidades. • Proponer imágenes y vídeos que se relacionen con sus intereses. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

b) Vamos a pensar juntos sobre lo que aprenderemos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para orientar hacia los contenidos.

1. El juego de las palabras			
Autor/es	Pere Pujolàs (a partir de Spencer Kagan)		Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar hacia los contenidos. • Activar conocimientos previos. • Desarrollar y explicar conceptos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que se va a trabajar en la sesión.	
	2	Dentro de los equipos, los estudiantes escriben juntos una frase con estas palabras, tratando de expresar la idea que hay «detrás» de ellas.	
	3	Se realiza una puesta en común, que representará una aproximación a los contenidos que se tratarán en la sesión.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Debemos prever que los alumnos no conozcan alguna de las palabras propuestas. En ese caso, podemos pedirles que acudan al libro para situar la palabra en su contexto o a un diccionario. • Conviene queelijamos bien las palabras, recogiendo los conceptos-clave que representan el «esqueleto» de los contenidos a trabajar. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir palabras con niveles distintos de complejidad, asegurando que algunas supongan un desafío para él. • Proponer otras formas de plasmar las palabras, que incidan en la búsqueda de respuestas creativas. Por ejemplo, a través de un dibujo, una analogía, una rima... 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2. Peticiones del oyente			
Autor/es	Laboratorio de Innovación Educativa. Colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar hacia los contenidos. • Activar conocimientos previos. • Despertar el interés por los contenidos que se van a trabajar. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor presenta el tema que se trabajará en la unidad didáctica que comienza.	
	2	Los alumnos piensan de forma individual un aspecto que les gustaría aprender sobre ese tema.	
	3	Dentro de los equipos-base, se abre un turno de palabra para que cada alumno cuente el aspecto del tema que ha elegido.	
	4	El equipo elige las dos propuestas de sus miembros que hayan despertado más interés.	
	5	El equipo rellena el «Formulario de peticiones del oyente», registrando estas dos propuestas.	
	6	Los equipos-base entregan al profesor sus formularios y se realiza una puesta en común dentro del grupo clase en la que se elegirán las «peticiones del oyente», que se incorporarán a la unidad didáctica.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de incorporar el máximo de «peticiones del oyente» de los alumnos, aun a costa de cambiar alguno de los aspectos programados. Lo ideal sería que se tuviera en cuenta una de las propuestas de cada grupo. • Una buena forma de hacerlo sería incluir un pequeño trabajo de investigación dentro de la unidad, en la que cada equipo desarrolla brevemente una de sus propuestas y la explica al resto de la clase. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir palabras con niveles distintos de complejidad, asegurando que algunas supongan un desafío para él. • Proponer otras formas de plasmar las palabras, que incidan en la búsqueda de respuestas creativas. Por ejemplo, a través de un dibujo, una analogía, una rima... 		

c) Vamos a aprender juntos nuevos contenidos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal presentar información.

1. Demostración silenciosa			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la atención y concentración. • Interiorizar destrezas, procedimientos, rutinas. • Analizar acciones y ordenar secuencias lógicas. • Aumentar el nivel de procesamiento de la información. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Escoger un procedimiento de múltiples etapas que quiera enseñar a sus alumnos.	
	2	Pedir a los alumnos que observen mientras el docente realiza todo el procedimiento. Hacerlo sin dar explicaciones ni hacer comentarios. Dar un vistazo de la imagen total de toda la tarea. No esperar que los estudiantes lo retengan. Por el momento, sólo se los prepara para el aprendizaje.	
	3	Formar parejas. Demostrar la primera parte del procedimiento, nuevamente sin hacer comentarios. Pedir a las parejas que conversen sobre lo que observaron hacer. Solicitar un voluntario que explique lo que ha visto. Resaltar las observaciones correctas.	
	4	Indicar a las parejas que practiquen la primera parte del procedimiento. Cuando lo hayan dominado, proceder con una demostración silenciosa de las siguientes partes y continuar con la práctica en parejas.	
	5	Finalizar la clase pidiendo a los alumnos que realicen todo el procedimiento sin ninguna ayuda.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Si es posible, brinde a los alumnos una tarea inicial para intentar el procedimiento antes de ver la demostración. Estimular los ensayos y la posibilidad de cometer errores. De este modo, se consigue la atención inmediata de los alumnos. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Si es un procedimiento que domina, convertirlo en un «demostrador» silencioso. • Pedirle que elabore una hoja de instrucciones con los pasos que debe seguirse para realizar el procedimiento de forma eficaz. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2. Cooperación guiada o estructurada		
Autor/es	O'Donnell y Dansereau	Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Promover la comprensión de textos. · Presentar contenidos. · Responder preguntas, ejercicios y problemas. · Asegurar el procesamiento de la información. · Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	Los alumnos se agrupan en parejas.
	2	Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
	3	El alumno A repite la información sin ver la lectura.
	4	El alumno B le da retroalimentación sin ver el texto.
	5	Ambos trabajan la información.
	6	Ambos leen la segunda sección del texto.
	7	Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
	8	A y B continúan de esta manera hasta completar el texto.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Adecuar la técnica a las características y necesidades de los alumnos de los distintos niveles. Por ejemplo, los alumnos de primer ciclo de Primaria pueden leer oraciones o frases (hasta un punto) y los de tercer ciclo, un párrafo completo. 	
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Ajustar los textos a las necesidades de los alumnos. · Utilizar alguna técnica de aprendizaje para organizar y elaborar la información recogida del texto: subrayado, esquema, resumen, mapa conceptual, mapa semántico... · Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 	

3. Los cuatro sabios			
Autor/es	Adaptación de Pujolàs a partir de Spencer Kagan	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar contenidos. • Promover la exposición oral de los contenidos. • Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Días antes, el profesor elige cuatro estudiantes de la clase que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento. Estos se convierten en «sabios» en una determinada cosa. Les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros de clase.	
	2	En la sesión, el portavoz de cada equipo base acude a uno de los cuatro sabios, para que le explique su tema, habilidad o procedimiento.	
	3	El portavoz vuelve a su equipo a explicar lo aprendido al resto de sus compañeros.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que haya tantos expertos como equipos-base, de cara a que el trabajo no se ralentice porque algún portavoz tiene que esperar su turno. • Pedir a los sabios que generen una serie de ejercicios para que los equipos-base puedan trabajar sobre lo aprendido. • Cuando los sabios han explicado a todos los portavoces, pedirles que se muevan por la clase asesorando a los grupos sobre su tema, habilidad o procedimiento. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Puede ejercer como sabio. • Siempre que se pueda, sería interesante dejarle elegir el tema, habilidad o procedimiento que quiere enseñar. 		

d) Vamos a reflexionar juntos sobre lo que estamos aprendiendo. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la comprensión de las explicaciones

1. Parada de tres minutos			
Autor/es	Pere Pujolàs	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Promover la comprensión de las explicaciones. · Identificar las ideas principales. · Favorecer el procesamiento de la información. · Resolver dudas y aclarar conceptos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Dentro de una exposición, el docente introduce pequeñas paradas de tres minutos, en las que los grupos <ul style="list-style-type: none"> · tratan de resumir verbalmente los contenidos explicados hasta el momento, · redactan dos preguntas sobre esa parte del material. 	
	2	Una vez transcurridos los tres minutos, cada equipo plantea una de sus preguntas al resto de los grupos. Si una pregunta –u otra muy parecida– ya ha sido planteada por otro equipo, formulan la otra.	
	3	Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.	
Consejos	Para asegurar la participación de todos los miembros del grupo, sustentar el trabajo grupal sobre una primera fase individual.		
A.A.C	<ul style="list-style-type: none"> · Pedirle que exponga las ideas principales a través de un esquema o mapa conceptual. · Si domina el tema que se ha tratado, podemos otorgarle el rol de experto, de forma que asesore al resto de alumnos durante el trabajo. 		

2. Parejas cooperativas de toma de apuntes		
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de las exposiciones. • Ejercitar la toma de apuntes. • Completar y corregir los apuntes. • Resolver dudas y aclarar conceptos. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	El docente forma parejas heterogéneas de toma de apuntes, con el objetivo de que ambos generen una gran cantidad de notas precisas, que les permitan aprender y repasar los contenidos tratados.
	2	Cada 10 o 15 minutos, el profesor detiene la exposición y pide a las parejas que comparen sus notas: el alumno A resume sus notas para B y viceversa.
	3	Cada alumno debe tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias.
Variación	Puede realizarse partiendo de un vídeo o película.	
Consejos	Si los alumnos no están preparados para tomar apuntes de forma autónoma, crear una ficha de seguimiento de la exposición, en la que se recojan <ul style="list-style-type: none"> • preguntas a responder; • textos incompletos. • esquemas mudos. 	
A.A.C.	Asegurar que, en ocasiones, trabaje con un compañero que maneje bien la toma de apuntes.	

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

3. Equipos de oyentes																		
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo															
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la atención y concentración. • Generar implicación en el desarrollo de los contenidos. • Aumentar el nivel de procesamiento de la información. 																	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:																	
		Dividir a los alumnos en cuatro equipos, y asignar las siguientes tareas.																
	1	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">EQUIPO</th> <th style="width: 20%;">ROL</th> <th style="width: 65%;">TAREA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">Interrogar</td> <td>Después de la exposición, formular al menos dos preguntas sobre el material tratado.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">Aprobar</td> <td>Después de la exposición, indicar con qué puntos estuvieron de acuerdo o encontraron útiles y por qué.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Desaprobar</td> <td>Después de la exposición, comentar con qué discreparon (o encontraron inútil) y explicar por qué.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">Dar ejemplos</td> <td>Después de la conferencia, brindar aplicaciones o ejemplos específicos del material.</td> </tr> </tbody> </table>		EQUIPO	ROL	TAREA	1	Interrogar	Después de la exposición, formular al menos dos preguntas sobre el material tratado.	2	Aprobar	Después de la exposición, indicar con qué puntos estuvieron de acuerdo o encontraron útiles y por qué.	3	Desaprobar	Después de la exposición, comentar con qué discreparon (o encontraron inútil) y explicar por qué.	4	Dar ejemplos	Después de la conferencia, brindar aplicaciones o ejemplos específicos del material.
EQUIPO	ROL	TAREA																
1	Interrogar	Después de la exposición, formular al menos dos preguntas sobre el material tratado.																
2	Aprobar	Después de la exposición, indicar con qué puntos estuvieron de acuerdo o encontraron útiles y por qué.																
3	Desaprobar	Después de la exposición, comentar con qué discreparon (o encontraron inútil) y explicar por qué.																
4	Dar ejemplos	Después de la conferencia, brindar aplicaciones o ejemplos específicos del material.																
	2	Presentar la exposición. Cuando haya terminado, esperar unos momentos para que los equipos puedan completar sus tareas.																
	3	Pedir a cada grupo que cuestione, apruebe, etc.																
	4	En la siguiente sesión, los grupos intercambian los roles.																
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de empezar la clase, hacer preguntas que serán respondidas durante la exposición. Pedir a los alumnos que estén alerta para encontrar esas respuestas. • Distribuir los distintos roles entre los integrantes de cada equipo. Consensuar dentro del grupo la propuesta final. 																	
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica de forma sistemática y habitual, de cara a asegurar que el alumno tenga la oportunidad de desempeñar las distintas tareas. 																	

e) Vamos a analizar juntos la tarea que tenemos que realizar. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la comprensión de las tareas.

1. Preparar la tarea			
Autor/es	Adaptación del Laboratorio de Innovación Educativa del colegio Ártica a partir de David y Roger Johnson		Agrupamiento
	Pequeño grupo		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de la tarea. • Desarrollar estrategias para la planificación del trabajo. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor comunica y explica la tarea que deben realizar los alumnos. Esta tarea puede ser de lo más variada: un proyecto de investigación, un trabajo escrito, la elaboración de un producto o una serie de ejercicios para casa.	
	2	El equipo-base revisa la tarea paso a paso, para asegurarse que todos sus miembros comprenden lo que hay que hacer. Para ello un alumno empieza explicando la primera parte del trabajo o el primer ejercicio.	
	3	A continuación, el resto del grupo verifica la precisión de la explicación y hace las correcciones pertinentes.	
	4	Cuando alcanzan un acuerdo sobre la forma de realizar esa parte de la tarea o ejercicio, se aseguran que todos los miembros del equipo la han comprendido.	
	5	Entonces, otro miembro del equipo empieza a explicar la segunda parte del trabajo o el siguiente ejercicio, y el proceso anterior se repite. La meta final es revisar toda la tarea y asegurarse que todos comprenden lo que tienen que hacer.	
Consejos	Resulta especialmente conveniente que el profesor se pasee por la clase, verificando el trabajo de los equipos-base e interviniendo para realizar las explicaciones y correcciones necesarias.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Conviene que la diferenciación de las actividades y tareas se extienda al nivel de complejidad del plan de trabajo necesario para realizarlo. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2. Gemelos pensantes			
Autor/es	María Varas, Álvaro Rodríguez, Gloria García, Eloy Acosta, Pilar Moya, Cristina Delgado y Carlos Wazne, miembros del equipo del área competencial social y ciudadana del colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Promover la comprensión de la tarea. · Desarrollar estrategias para la planificación del trabajo. · Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor comunica y explica la tarea que deben realizar los alumnos (ejercicio, pregunta, ficha, pequeño proyecto...).	
	2	Los alumnos se agrupan formando «parejas de gemelos pensantes».	
	3	Los alumnos se explican mutuamente lo que tienen que hacer para resolver la tarea.	
	4	Si los dos tienen claro lo que deben hacer, se ponen a trabajar; si no, vuelven a comenzar el proceso.	
	5	Si la pareja no consigue aclararse con el trabajo, piden ayuda al profesor.	
Consejos	Si la tarea es larga, los alumnos pueden ir explicando un aspecto o fase cada vez.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Si las tareas están diferenciadas, asegurar que forme pareja con un compañero de nivel alto, que realice la misma actividad. · Convertirlo en experto, de cara a que pueda asesorar a los compañeros. 		

f) Vamos a planificar el trabajo juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la elaboración de planes de trabajo

1. Plantear el trabajo que se va a realizar			
Autor/es	Ferreiro Gravié	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar al trabajo grupal. • Promover la comprensión de la tarea. • Desarrollar estrategias para la planificación del trabajo. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	<p>El profesor pide a los equipos-base que precisen y consensúen el plan de trabajo para la consecución de la meta grupal. Para ello, se puede utilizar una ficha como la siguiente:</p> <p>Hoy es: El nombre del equipo es: Los integrantes somos: La tarea consiste en: El tiempo asignado es: Lo que se espera de nosotros es: Las responsabilidades individuales son: El coordinador es: El animador es: El relator es: El verificador es: Los materiales que se van a emplear son: El plan de trabajo que seguimos es... (qué primero, qué después) qué más tarde) es: ¿Ya estamos listos? ¡Adelante!</p>	
	2	Al finalizar, los grupos ponen en común sus planes con el resto de la clase.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar la estrategia las primeras veces, realizando la ficha con toda la clase. • Utilizar la ficha para la supervisión del trabajo. • Incluir una evaluación de la planificación: qué es lo que planeamos y qué es lo que hicimos realmente. De esta forma, contribuimos a mejorar su destreza para la realización de planes de trabajo «realistas» y ajustados. • Mantener el agrupamiento al menos el tiempo necesario para que los equipos tengan la oportunidad de trabajar juntos en dos planes consecutivos. De esta forma, podrán aplicar los objetivos de mejora que se deriven de la evaluación de la primera planificación. 		
A.A.C.	Diferenciar el modelo de plan de trabajo para su equipo-base. De este modo, podremos asignarle aspectos que se relacionen con sus necesidades.		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2. Proyectar el pensamiento II			
Autor/es	Ferreiro Gravié	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Planificar el trabajo grupal. · Promover la comprensión de la tarea. · Desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas (aprender a aprender). · Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	<p>Al proponer una tarea a los alumnos, el profesor les pide que se planteen lo que tienen que hacer para realizarla. Por ejemplo, la tarea puede ser el estudio de una unidad didáctica:</p> <p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN</p> <p style="text-align: center;">Escribe los pasos que vas a seguir en el estudio de este tema.</p> <p style="text-align: center;">Cuanto más detalles, mejor.</p> <p>Para aprender bien esto debo...</p> <p>Antes:</p> <p>Durante:</p> <p>Después:</p>	
	2	Los alumnos, trabajando en sus equipos-base, establecen el plan de trabajo.	
	3	Finalmente, se realiza una breve puesta en común en grupo-clase.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Demostrar la estrategia las primeras veces, realizando la ficha con toda la clase. · Incluir una evaluación de la planificación: qué es lo que planeamos y qué es lo que hicimos realmente. De esta forma, contribuimos a mejorar su destreza para la realización de planes de trabajo «realistas» y ajustados. · Mantener el agrupamiento al menos el tiempo necesario para que los equipos tengan la oportunidad de trabajar juntos en dos planes consecutivos. De esta forma, podrán aplicar los objetivos de mejora que se deriven de la evaluación de la primera planificación. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · A partir del plan de trabajo grupal, trabajar con el alumno en la elaboración de un plan de trabajo individual, en el que se recoja los matices que se derivan en función de la diferenciación con respecto a sus necesidades específicas. 		

g) Vamos a leer juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la lectura comprensiva.

1. Parejas cooperativas de lectura		
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento Pareja
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de textos. • Presentar contenidos. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Asegurar el procesamiento de la información. • Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	El docente propone a los alumnos un texto breve y una lista de preguntas que se responden en el mismo.
	2	Los alumnos forman parejas.
	3	El alumno A lee el primer párrafo.
	4	El alumno B resume el párrafo.
	5	Ambos identifican la pregunta que se contesta en el párrafo.
	6	A continuación, acuerdan una respuesta.
	7	Relacionan la respuesta con el conocimiento anterior.
	8	Pasan al párrafo siguiente y repiten el proceso invirtiendo los roles.
Consejos	Adecuar la técnica a las características y necesidades de los alumnos de los distintos niveles. Por ejemplo, los alumnos de primer ciclo de Primaria pueden leer oraciones o frases (hasta un punto) y los de tercer ciclo, un párrafo completo.	
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar los textos y las preguntas al nivel del alumno. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 	

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2. Gemelos lectores			
Autor/es	Sonia Vega, Ruth Rodríguez, Beatriz Rojas, Cándida Gómez, M ^a Mar Ruiz, Teresa López-Ocón, Marta Rodríguez y Juan Manuel Núñez, miembros del equipo del área competencial de comunicación lingüística del Colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de textos. • Presentar contenidos. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Asegurar el procesamiento de la información. • Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor asigna una lectura y forma «parejas de gemelos».	
	2	FASE 1: Prelectura. Los alumnos, de forma individual, «echan un vistazo» a los elementos más destacados del texto (título, subtítulos, textos en negrita, imágenes, tablas, pies de foto, recuadros...), de cara a construir una primera idea sobre el mismo.	
	3	FASE 2: Hipótesis. Cada miembro de la pareja comparte su hipótesis sobre el contenido del texto. Discuten brevemente sobre ello.	
	4	FASE 3: Lectura general. Los alumnos leen de forma individual y silenciosa todo el texto. Al finalizar, comparten la idea general que han construido sobre el material y la contrastan con su hipótesis anterior.	
	5	FASE 4: Lectura detallada. La pareja vuelve a leer el texto, párrafo a párrafo, identificando la idea principal de cada uno. Para ello, utilizan el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno A lee el primer párrafo, mientras el alumno B sigue la lectura. • A señala la idea principal del párrafo, mientras B corrige posibles errores, agregando o quitando información. • A continuación se intercambian los roles. • A y B continúan de esta manera hasta completar la lectura. • Al finalizar el texto realizan un resumen del mismo. 	
	6	El docente pregunta al azar a algunos alumnos.	
Consejos	Adecuar la técnica a las características y necesidades de los alumnos de los distintos niveles. Por ejemplo, los alumnos de primer ciclo de Primaria pueden leer oraciones o frases (hasta un punto) y los de tercer ciclo, un párrafo completo.		
Consejos	Adecuar la técnica a las características y necesidades de los alumnos de los distintos niveles. Por ejemplo, los alumnos de primer ciclo de Primaria pueden leer oraciones o frases (hasta un punto) y los de tercer ciclo, un párrafo completo.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar los textos a las necesidades del alumno. • Utilizar alguna técnica de aprendizaje para organizar y elaborar la información recogida del texto: subrayado, esquema, resumen, mapa conceptual, mapa semántico... • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

h) Vamos a hacer ejercicios juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para la realización conjunta de ejercicios o actividades.

1. Cabezas juntas numeradas			
Autor/es	Spencer Kagan		Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Activar conocimientos previos. • Asegurar el procesamiento de la información por parte de toda la clase. • Recapitular y sintetizar. • Comprobar el grado de comprensión de los contenidos de manera rápida y ágil. • Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas... 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos forman grupos de cuatro miembros y se numeran.	
	2	El profesor hace una pregunta.	
	3	Los estudiantes piensan la respuesta individualmente.	
	4	Realizan una puesta en común dentro de su grupo «juntando las cabezas».	
	5	Pasados unos minutos el profesor elige uno de los números y los alumnos de cada grupo que lo tienen, dan la respuesta de su equipo.	
Consejos	Esta técnica es especialmente adecuada para la realización de preguntas orales por parte del docente, por ejemplo, en el medio de una exposición. Con ella, aseguramos que todos los alumnos tengan oportunidad de construir su respuesta y contrastarla con la de sus compañeros.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar que las preguntas se adecuen a las necesidades del alumno. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

2.1 - 2 - 4			
Autor/es	Pere Pujolàs (a partir de David y Roger Johnson)		Agrupamiento
			Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Responder preguntas, ejercicios y problemas. · Activar conocimientos previos. · Asegurar el procesamiento de la información por parte de toda la clase. · Recapitular y sintetizar. · Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas... 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor plantea un problema o pregunta.	
	2	Cada alumno dedica unos minutos a pensar en la respuesta.	
	3	Ponen en común sus ideas con su «pareja de hombro» dentro del equipo-base, tratando de formular una única respuesta.	
	4	Luego, las parejas contrastan sus respuestas dentro del equipo-base, buscando la respuesta más adecuada a la pregunta/problema planteada.	
	5	El profesor dirige una puesta en común en gran grupo, pidiendo a un miembro de cada equipo-base que exponga la respuesta de su grupo.	
Consejos	Esta técnica se presta más a la elaboración de respuestas escritas a partir de problemas, preguntas y ejercicios.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciar los problemas y preguntas para que se adecúen a las necesidades del alumno. · Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

3. Uno para todos			
Autor/es	Pere Pujolàs	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Asegurar el procesamiento de la información. • Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. • Aclarar dudas y corregir errores. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El docente propone a los alumnos una serie de ejercicios.	
	2	Los alumnos forman pequeños grupos.	
	3	Los grupos trabajan sobre el primer ejercicio consensuando la respuesta y asegurándose que todos comprendan la forma de realizarlo. Para ello ponemos la siguiente norma: «No se pasa al siguiente ejercicio hasta que todos hemos comprendido como realizar el anterior».	
	4	Una vez finalizado el tiempo, el profesor pide al azar el cuaderno de un miembro del equipo, lo corrige y le pide que explique el proceso seguido en cada ejercicio.	
	5	La recompensa o calificación obtenida por ese alumno, será la misma para el resto del equipo.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Esta técnica es especialmente adecuada para la realización de los primeros ejercicios y problemas sobre un contenido nuevo, ya que promueve <ul style="list-style-type: none"> – que los alumnos que lo han comprendido tengan oportunidad de construir una representación más completa y profunda del mismo (a través del procesamiento de información que se pone en marcha cuando tienen que «enseñar» a sus compañeros); – que los alumnos que no lo han comprendido, reciban la ayuda y las aclaraciones necesarias para interiorizarlo (a través de las explicaciones que reciben de sus compañeros). • Cuando se trabaja en este tipo de dinámicas, es necesario que no establezcamos una cantidad de ejercicios determinada (por ejemplo: «Tenéis veinte minutos para hacer estos tres problemas»), ya que se podrían comprometer las situaciones de apoyo mutuo. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Esta técnica resultará especialmente adecuada para estos alumnos cuando se realiza sobre contenidos nuevos, que empiezan a trabajar, ya que el hecho de tener que «enseñárselo» a otros, permitirá que realice toda una serie de procesos intelectuales que derivarán en la construcción de un esquema de conocimiento más profundo y claro. • Así mismo, tutorizar a otros compañeros le permitirá perfeccionar su capacidad para el aprendizaje, ya que pone en marcha procesos que mejoran su aparato cognitivo (estrategias cognitivas, metacognitivas...). 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

4. Lápices al centro			
Autor/es	Nadia Aguiar y María Jesús Talión	Agrupamiento	Pequeños grupos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Responder preguntas, ejercicios y problemas. · Activar conocimientos previos. · Asegurar el procesamiento de la información. · Organizar el trabajo. · Reflexionar sobre la forma más eficaz de realizar una tarea. · Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas... 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor propone un ejercicio o problema a los alumnos.	
	2	Los alumnos forman grupos pequeños y se nombra un moderador.	
	3	Los bolígrafos se colocan al centro de la mesa para indicar que en esos momentos se puede hablar y escuchar, pero no escribir.	
	4	El moderador <ul style="list-style-type: none"> · lee en voz alta la pregunta o ejercicio, · se asegura que todo el grupo expresa su opinión y · comprueba que todos comprenden la respuesta acordada. 	
	5	Cada alumno coge su lápiz y responde a la pregunta por escrito. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Esta técnica funciona perfectamente también con parejas. · Es especialmente adecuada para trabajar sobre contenidos que los alumnos han aprendido recientemente. · En el caso de que un alumno tenga dudas en la parte individual, debería volver a pedir «lápices al centro» para recibir ayuda y aclaraciones. 		
A.A.C.	Diferenciar los problemas y preguntas para que se adecuen a las necesidades del alumno. Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto.		

5. Parejas de ejercitación/revisión		
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento Parejas/Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Asegurar el procesamiento de la información. • Promover la ayuda y el apoyo entre alumnos. • Aclarar dudas y corregir errores. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	El profesor propone algunos ejercicios o problemas.
	2	Los alumnos se agrupan en parejas para resolverlos.
	3	El alumno A lee el problema y explica paso a paso cómo resolverlo. El alumno B verifica la precisión de la solución.
	4	Realizan el ejercicio individualmente y luego contrastan sus respuestas y corrigen los errores.
	5	Pasan al siguiente problema y se intercambian los roles.
	6	Cuando terminan todos los ejercicios o problemas, verifican sus respuestas con otra pareja. Si no están de acuerdo, revisan el proceso hasta llegar a un consenso sobre la respuesta.
	7	El profesor recoge el cuaderno de uno de los miembros del grupo para corregirlo. Si es correcto, los cuatro reciben la recompensa.
Consejos	Esta técnica es especialmente adecuada para trabajar sobre contenidos nuevos.	
A.A.C.	Si el alumno trabaja sobre actividades diferenciadas, podríamos variar la dinámica, haciendo que trabaje de forma individual, pero prestando ayuda a sus compañeros cada vez que se la soliciten.	

i) Vamos a resolver problemas juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la resolución de situaciones-problema

1. Situación problema			
Autor/es	Adaptación del Laboratorio de Innovación Educativa del colegio Ártica a partir de Ferreiro Gravié		Agrupamiento Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Contextualizar el aprendizaje, dotándolo de funcionalidad. · Desarrollar la capacidad para resolver problemas. · Desarrollar la creatividad. · Buscar acuerdos y consensos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Se expone a los alumnos una situación problemática, que pone sobre la mesa algunos de los aspectos que se desarrollan en la unidad didáctica.	
	2	Los alumnos, individualmente, dedican unos minutos a buscar una posible solución.	
	3	Luego, en pequeño grupo, discuten las distintas soluciones y buscan una respuesta consensuada.	
	4	El profesor elige al azar a un miembro de cada grupo para que explique la o las soluciones que han manejado.	
Consejos	Elegir una situación problema que tenga una evidente conexión con la vida cotidiana de los alumnos.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Asegurarnos que la situación problema supone un desafío para él. · Adecuar los criterios de exigencias de la respuesta a su nivel. · Pedirle que genere al menos dos respuestas distintas. · Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

2. Parejas cooperativas de resolución problemas			
Autor/es	Dolores Garrido, Marta Rodríguez, Elena Calvo, Alejandro Marín y Carmen Rodríguez, miembros del equipo del área competencial matemática del colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento
Parejas			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar el aprendizaje, dotándolo de funcionalidad. • Desarrollar la capacidad para resolver problemas. • Desarrollar la creatividad. • Buscar acuerdos y consensos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
1	Se expone a los alumnos una situación problemática, que pone sobre la mesa algunos de los aspectos que se desarrollan en la unidad didáctica.		
2	FASE 1: Comprender el problema. La pareja dialoga sobre el problema, tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿cuál es el problema?, ¿qué nos preguntan?, ¿qué datos tenemos para resolverlo?		
3	FASE 2: Buscar distintas vías de solución. Los alumnos, de forma individual, buscan una posible vía de solución al problema. Para ello, pueden servirse de distintos recursos: escribir los datos y las fases para solucionar el problema, dibujarlo, utilizar diversos materiales para representarlo (fichas, regletas, cubos...), etc. A continuación, ponen en común con su compañero su propuesta para solucionar el problema.		
4	FASE 3: Elegir y diseñar un plan La pareja elige uno de los posibles caminos para resolver el problema y elaboran un plan: ¿qué hacemos primero?, ¿qué hacemos después? Pueden, incluso, escribir o dibujar la secuencia de pasos. Cuando han diseñado el plan, se aseguran de que ambos lo comprenden.		
5	FASE 4: Ejecutar el plan. Los alumnos desarrollan el plan acordado de forma individual. Si tienen alguna duda, preguntan al compañero.		
6	FASE 5: Elaborar una respuesta. Cada alumno escribe la respuesta al problema de forma individual y, a continuación, la contrastan con el compañero. Si no han obtenido la misma respuesta, revisan el proceso.		
7	FASE 6: Comprobar la solución. La pareja comprueba la solución relacionándola con el texto del problema y valorando si resulta lógica y da respuesta a todos los interrogantes. Finalmente, el profesor elige al azar a algunos alumnos para que expliquen la solución y el proceso que han seguido para conseguirla.		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar previamente con los alumnos las distintas fases para la resolución del problema. • Ofrecer a las parejas una guía (ficha, cartel...), para que puedan seguir las distintas fases de forma ordenada. • Elegir una situación problema que tenga una evidente conexión con la vida cotidiana de los alumnos. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar que la situación-problema suponga un desafío para él. • Adecuar los criterios de exigencia de la respuesta a su nivel. • Pedirle que genere al menos dos respuestas distintas. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. • Poner el énfasis en que interiorice el modelo de resolución de problemas que se propone, de cara a que, en el futuro, pueda utilizarlo de forma autónoma y generalizarlo a nuevas situaciones. 		

j) Vamos a buscar respuestas juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para la generación y el contraste de ideas y respuestas

1. Parejas de detectives			
Autor/es	Laboratorio de Innovación Educativa del colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Generar y contrastar ideas. • Despertar el interés por los contenidos a tratar. • Desarrollar la creatividad. • Solucionar problemas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Al iniciar una unidad didáctica, plantear una pregunta o cuestión compleja, que despierte el interés y la curiosidad de los alumnos sobre el tema a tratar.	
	2	Los alumnos reflexionan sobre la cuestión y tratan de establecer dos vías distintas de darle respuesta.	
	3	Los alumnos se reúnen en parejas para contrastar sus hipótesis. El alumno A pregunta a su compañero: ¿cuáles son tus hipótesis? A apunta las propuestas. Se invierten los roles. En esta fase, no está permitido realizar correcciones ni debatir. Se trata de estimular la especulación.	
	4	Las parejas discuten sus distintas hipótesis y consensúan una.	
	5	El profesor realiza una puesta en común en gran grupo. En esta fase debe <ul style="list-style-type: none"> • Evitar los comentarios y aceptar todas las hipótesis. • Anotar las propuestas en la pizarra. • Crear un clima de curiosidad y suspense. 	
	6	El profesor, con la ayuda de la clase, valora las distintas hipótesis y elige todas aquellas que sirven para resolver el problema. A continuación <ul style="list-style-type: none"> • valora la capacidad de los alumnos para generar vías de solución, por encima de su corrección; y • hace caer en la cuenta a los alumnos de que se pueden articular formas distintas para resolver un problema. 	
	7	Finalmente, el docente empieza a explicar la unidad didáctica partiendo de la pregunta planteada y las soluciones elegidas.	
Consejos	Ofrecer a los alumnos datos para resolver la cuestión planteada.		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear la pregunta como un desafío. • Conectar la pregunta con algún contexto social, de cara a dotar la situación de sentido y funcionalidad. 		

2. Folio giratorio			
Autor/es	Spencer Kagan	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Generar ideas nuevas a partir de otras. • Identificar la idea principal. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El docente entrega a los grupos un folio con una frase relacionada con los contenidos que se trabajarán durante la sesión.	
	2	El folio se coloca en el centro de la mesa del grupo y va girando para que cada alumno escriba las ideas que la frase le sugiere.	
	3	Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas.	
	4	Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir una idea general sobre la frase.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Para que la actividad sea dinámica, establecer una rotación rápida, incluso controlándola con un reloj. • Asegurar al menos dos rotaciones, de cara a que los alumnos tengan la oportunidad de generar nuevas ideas a partir de las de sus compañeros. 		
A.A.C.	Buscar una frase sugerente, que invite a una reflexión profunda.		

k) Vamos a escribir juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la escritura de diversos tipos de textos.

1. Parejas de escritura y edición cooperativas		
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Escribir distintos tipos de textos de forma adecuada. · Utilizar estrategias de escritura articuladas sobre diversas fases: boceto, borrador, corrección... · Fomentar la investigación. · Desarrollar la creatividad. · Promover el apoyo y la ayuda mutua. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	El docente forma parejas heterogéneas.
	2	A describe a B qué piensa escribir. B escribe un esbozo de la composición de A y se la entrega. Se invierten los papeles.
	3	Buscan materiales para escribir sus textos, atentos a los que puedan ser útiles para sus compañeros.
	4	Escriben juntos el primer párrafo de sus textos y continúan individualmente.
	5	Una vez terminados, leen los textos de sus compañeros, los corrigen según los criterios establecidos y proponen revisiones.
	6	Los alumnos corrigen sus composiciones, haciendo las revisiones sugeridas.
	7	Los alumnos releen la composición de su compañero y firman, para indicar que han revisado y corregido el texto.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajar previamente con los alumnos un modelo de escritura en el que se recojan distintas fases: esbozo, búsqueda de información, borrador, revisión y texto definitivo. · Utilizar esta técnica de forma sistemática, para la escritura de diversos tipos de textos. · Establecer claramente los criterios de exigencia para la revisión del texto. 	
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciar los criterios de exigencia de cara a adecuarlos a su nivel. · Poner el énfasis en la interiorización de la técnica de resumen. · Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 	

2. Parejas cooperativas de escribientes			
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir resúmenes. • Utilizar técnicas de aprendizaje para seleccionar, organizar y elaborar la información. • Recapitular y sintetizar lo aprendido. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se reúnen en parejas.	
	2	Las parejas escriben un breve resumen sobre los contenidos trabajados en la sesión o unidad. Para ello <ul style="list-style-type: none"> • ambos dedican unos minutos a enumerar y escribir los contenidos fundamentales de la sesión; • el alumno A dicta el primer párrafo del resumen, desarrollando la primera idea principal; • el alumno B escribe el párrafo, realizando las correcciones que crea necesarias. 	
	3	Se invierten los roles para el segundo párrafo.	
	4	Cuando han terminado, revisan el resumen, lo firman y se lo entregan al profesor.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar previamente con los alumnos la técnica para realizar resúmenes. • Utilizar esta técnica de forma sistemática y en distintas situaciones: partiendo de una explicación, de un texto, de una película... • Establecer claramente los criterios de exigencia para la revisión del resumen. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponerle temas sugerentes, que despierten su interés, para la elaboración del texto. • Diferenciar los criterios de exigencia de cara a adecuarlos a su nivel. • Poner el énfasis en la interiorización de la técnica de resumen, de forma que pueda utilizarla de forma eficaz en el futuro. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

l) Vamos a organizar juntos la información. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la organización y elaboración de la información.

1. Mapa conceptual a cuatro bandas	
Autor/es	Adaptación de Pujolàs a partir de Spencer Kagan Agrupamiento Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar técnicas de aprendizaje para organizar y elaborar la información. · Sintetizar y recapitular lo aprendido. · Promover el apoyo y la ayuda mutua.
Desarrollo	Los pasos a seguir son:
	1 Al terminar el trabajo sobre un contenido, tema o material, cada equipo elabora un mapa conceptual que sintetice sus aspectos principales.
	2 El profesor determina con el grupo-clase los apartados que deberá recoger el mapa conceptual.
	3 Los equipos se reparten los distintos apartados, de modo que cada integrante se hace responsable de uno y lo desarrolla.
	4 Los equipos ponen en común los distintos apartados y verifican la coherencia del mapa resultante.
	5 Los integrantes del equipo copian el mapa, que servirá como material de estudio.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajar previamente la realización de mapas conceptuales con los alumnos. · Los mapas pueden referirse a una parte del tema tratado, de forma que la unión del trabajo de los distintos grupos se traduzca en el mapa general de la unidad.
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciar los aspectos del contenido, tema o material, de forma que se adecúen al nivel del alumno. · Poner el énfasis en que interiorice el procedimiento para realizar un mapa conceptual, de cara a que pueda utilizarlo de forma autónoma y eficaz en el futuro.

2. La sustancia			
Autor/es	Pere Pujolàs	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir resúmenes. • Procesar, organizar y elaborar la información. • Utilizar técnicas de aprendizaje. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor pide a los alumnos que escriban una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase.	
	2	Una vez escrita, la enseñan a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o la descartan.	
	3	Cuando se han discutido las frases de todos los miembros del grupo, se ordenan de una forma lógica y cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar previamente la realización de resúmenes con los alumnos. • Utilizar esta técnica de forma sistemática y en distintas situaciones: partiendo de una explicación, de un texto, de una película... • Establecer claramente los criterios de exigencia para la revisión del resumen. 		
A.A.C.	Diferenciar los criterios de exigencia del resumen, de cara a adecuarlos a su nivel. Poner el énfasis en que interiorice el procedimiento para realizar un resumen, de cara a que pueda utilizarlo de forma autónoma y eficaz en el futuro. Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto.		

m) Vamos a investigar juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la investigación.

1. Búsqueda de información									
Autor/es	Mel Silberman Agrupamiento Pequeño grupo								
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar pequeños trabajos o proyectos de investigación. · Responder a preguntas o problemas. · Utilizar diversas estrategias para buscar, organizar y elaborar la información. · Promover la ayuda y apoyo mutuos. 								
Desarrollo	Los pasos a seguir son:								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%; text-align: center;">1</td> <td>Elaborar un conjunto de preguntas que puedan ser respondidas buscando información en el material que el docente ha brindado a los alumnos. Puede incluir: <ul style="list-style-type: none"> · Folletos. · Documentos. · Un libro de texto. · Recursos <i>web</i>. · <i>Software</i> educativo. · Artefactos. · Equipos (por ejemplo máquinas). </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td>Repartir las preguntas sobre el tema.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td>Hacer que los alumnos busquen la información en equipos pequeños.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td>Examinar las respuestas con toda la clase. Elaborarlas para ampliar el ámbito de la experiencia.</td> </tr> </table>	1	Elaborar un conjunto de preguntas que puedan ser respondidas buscando información en el material que el docente ha brindado a los alumnos. Puede incluir: <ul style="list-style-type: none"> · Folletos. · Documentos. · Un libro de texto. · Recursos <i>web</i>. · <i>Software</i> educativo. · Artefactos. · Equipos (por ejemplo máquinas). 	2	Repartir las preguntas sobre el tema.	3	Hacer que los alumnos busquen la información en equipos pequeños.	4	Examinar las respuestas con toda la clase. Elaborarlas para ampliar el ámbito de la experiencia.
1	Elaborar un conjunto de preguntas que puedan ser respondidas buscando información en el material que el docente ha brindado a los alumnos. Puede incluir: <ul style="list-style-type: none"> · Folletos. · Documentos. · Un libro de texto. · Recursos <i>web</i>. · <i>Software</i> educativo. · Artefactos. · Equipos (por ejemplo máquinas). 								
2	Repartir las preguntas sobre el tema.								
3	Hacer que los alumnos busquen la información en equipos pequeños.								
4	Examinar las respuestas con toda la clase. Elaborarlas para ampliar el ámbito de la experiencia.								
Variación	En lugar de buscar respuestas a preguntas, distribuya tareas distintas entre los alumnos. Por ejemplo, un caso que debe resolverse, un ejercicio en el cual combinar un conjunto de palabras mezcladas que, al ordenarse, denotan términos importantes contenidos en la fuente de información.								
Consejos	Elaborar preguntas que lleven a inferir las respuestas a partir de la información disponible, en lugar de utilizar preguntas que puedan ser respondidas directamente a partir de la investigación.								
A.A.C.	Diferenciar las preguntas y los materiales sobre los que trabaja el alumno.								

2. Parejas cooperativas de investigación			
Autor/es	Susana García, Elvira Castro, Alfonso Torralbo, María Rosa Albert y Blanca Esteban, miembros del equipo del área competencial de interacción con el mundo físico del colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento Pequeño grupo/ parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar trabajos o proyectos de investigación. · Realizar hipótesis. · Diseñar y ejecutar planes de trabajo. · Utilizar diversas estrategias para organizar y elaborar la información. · Llegar a conclusiones y comunicarlas. · Promover la ayuda y apoyo mutuos. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Se propone a los alumnos que realicen un trabajo o proyecto de investigación.	
	2	FASE 1: Plantear el tema. <ul style="list-style-type: none"> · El profesor plantea el tema a investigar, partiendo de una situación problemática que requiere una respuesta. · Los alumnos, dentro de sus equipos-base, discuten el tema planteado, asegurándose que todos lo comprenden. 	
	3	FASE 2: Formular una hipótesis. <ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos, de forma individual, articulan una respuesta personal a la cuestión planteada, partiendo de su intuición y sus conocimientos previos sobre el tema. · A continuación, se ponen en común dentro del equipo base las distintas hipótesis de sus miembros, buscando consensuar una, que será puesta a prueba en la investigación. 	
	4	FASE 3: Elegir y diseñar un plan <ul style="list-style-type: none"> · El equipo elabora un plan para comprobar la hipótesis, estableciendo la secuencia de acciones que desarrollarán. · Cuando han diseñado el plan, se aseguran de que todos lo comprenden. 	
	5	FASE 4: Ejecutar el plan. El equipo se subdivide en parejas para desarrollar el plan elaborado.	
	6	FASE 5: Elaborar las conclusiones. <ul style="list-style-type: none"> · Tras ejecutar el plan, cada pareja escribe sus conclusiones. · A continuación, la contrastan con la otra pareja del equipo, buscando un consenso. 	
	7	FASE 6: Comprobar la hipótesis. <ul style="list-style-type: none"> · Finalmente, el equipo-base contrasta sus conclusiones con la hipótesis planteada anteriormente. 	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajar previamente con los alumnos las distintas fases del modelo de investigación. · Ofrecer a las parejas una guía (ficha, cartel...), para que puedan seguir las distintas fases de forma ordenada. · Elegir un tema de investigación que tenga conexión con la vida cotidiana de los alumnos. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Asegurarnos que el tema de investigación le resulta atractivo. Si hace falta, podemos dejarle que lo elija. · Adecuar los criterios de exigencia de la investigación a su nivel. · Pedirle que genere al menos dos hipótesis distintas. · Poner el énfasis en que interiorice el modelo de investigación que se propone, de cara a que, en el futuro, pueda utilizarlo de forma autónoma y generalizarlo a nuevas situaciones. · Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

n) Vamos a resolver juntos nuestras dudas. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la aclaración de dudas y corrección de errores.

1. Intercambiar dificultades			
Autor/es	Spencer Kagan	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de los contenidos. • Resolver dudas. • Preparar pruebas orales o escritas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Tras una explicación, el docente pide a los alumnos que <ul style="list-style-type: none"> • piensen en una dificultad que hayan encontrado a lo largo de la exposición; • la formulen como un problema o pregunta; • la escriban en el anverso de una tarjeta proporcionada por el docente. 	
	2	Los equipos-base trabajan sobre los problemas/preguntas de sus miembros, tratando de responderlas. A continuación, cada alumno escribe la respuesta en el reverso de su tarjeta.	
	3	Finalmente, los equipos-base intercambian con otro sus tarjetas y tratan de responder a los problemas/preguntas. Cuando han consensuado una respuesta, la cotejan con el reverso de la tarjeta. Si es correcto, pasan a la siguiente; si no, revisan el proceso para introducir las correcciones necesarias.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor debería disponer de una buena cantidad de tarjetas, de cara a <ul style="list-style-type: none"> – utilizar esta técnica de forma regular; – proporcionar una nueva a los alumnos que se equivoquen. • Sería interesante guardar estas tarjetas para utilizarlas de cara a realizar repasos a lo largo del curso o, incluso, para cursos posteriores. • Los problemas/preguntas de los alumnos podrían utilizarse como base para la realización de la prueba o control sobre la unidad didáctica. 		
A.A.C.	Si domina el tema que se ha tratado, podemos otorgarle el rol de experto, de forma que asesore al resto de alumnos durante el trabajo.		

2. Brindar respuestas, recibir preguntas			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de los contenidos. • Resolver dudas. • Preparar pruebas orales o escritas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Entregar dos tarjetas a cada alumno.	
	2	Pedir a los alumnos que completen las frases de las tarjetas. • Tarjeta 1: Todavía tengo una pregunta sobre... • Tarjeta 2: Puedo responder a una pregunta sobre...	
	3	Formar grupos y pedir a cada uno que elija la «pregunta a formular» más pertinente y la «pregunta a responder» más interesante de las tarjetas que poseen los miembros de su grupo.	
	4	Pedir a cada grupo que informe la «pregunta a formular» que ha escogido. Averiguar si en clase hay alguien que pueda responderla. En caso contrario, debe hacerlo el docente.	
	5	Pedir a cada grupo que informe la «pregunta a responder» que ha escogido. Hacer que los miembros del grupo compartan la respuesta con el resto de la clase.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor debería disponer de una buena cantidad de tarjetas, para <ul style="list-style-type: none"> – utilizar esta técnica de forma regular, – proporcionar una nueva a los alumnos que se equivoquen. • Sería interesante guardar estas tarjetas para utilizarlas de cara a realizar repasos a lo largo del curso o, incluso, para cursos posteriores. • Los problemas/preguntas de los alumnos podrían utilizarse como base para la realización de la prueba o control sobre la unidad didáctica. 		
A.A.C.	Si domina el tema sobre el que se está trabajando, puede ayudar al docente a responder aquellas preguntas que queden sin respuesta.		

ñ) Vamos a debatir juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover debates y controversias sobre los contenidos

1. Concordar – discordar			
Autor/es	Adaptación del Laboratorio de Innovación Educativa del colegio Ártica a partir de Ferreiro Gravié	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir sobre los contenidos que se están trabajando. • Establecer una postura personal sobre una cuestión propuesta. • Defender las posturas personales. • Reflexionar de forma crítica sobre los contenidos. • Promover el procesamiento de la información. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	<p>El profesor presenta a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados en forma tal que provoquen en ellos la reflexión. La idea es que el alumno tome posición frente a cada frase mostrando su acuerdo (A) o desacuerdo (D). Para ello, el docente debe redactar los enunciados de forma precisa y breve, incluyendo términos que anulan la veracidad del planteamiento; por ejemplo: siempre, lo más importante, etcétera. El siguiente es un ejemplo de dicha estrategia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cualquier cambio en la conducta es el aprendizaje. 2. Los cambios de la conducta producto de las drogas son aprendizaje. 3. Basta con practicar para aprender. 4. El aprendizaje es un proceso de adquisición de experiencia. 5. La ejecución o desempeño está determinada por el nivel de aprendizaje. 6. La memoria mecánica es un proceso que siempre está presente en el aprendizaje. 7. Hay aprendizaje cuando lo aprendido se inserta adecuadamente en lo ya conocido. 8. La persona aprende en su integridad, siendo difícil diferenciar lo afectivo de lo cognitivo. 9. El aprendizaje exige actividad y comunicación. 10. Puede haber aprendizaje sin un cambio en la actuación del sujeto. 	
	2	Los alumnos rellenan la ficha de trabajo de forma individual.	
	3	<p>A continuación, ponen en común sus opiniones dentro de los equipos-base, siguiendo el siguiente procedimiento para cada uno de los enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un alumno asume el papel de moderador y establece dos turnos de palabra para cada uno de los ponentes. También realiza el sorteo para ver quien empieza. • Dos alumnos, con opiniones distintas, se convierten en ponentes, para debatir sobre uno de los enunciados. • Un alumno se convierte en jurado y toma la decisión del equipo, a partir de los argumentos de los dos ponentes. Luego, la escribe en la ficha grupal. <p>En el siguiente enunciado, los roles se redistribuyen. Se sigue el procedimiento hasta terminar con todos los enunciados, tratando de asegurar que todos los alumnos asuman los distintos papeles.</p>	
	4	Finalmente, se realiza una puesta en común entre todos los equipos, para establecer la postura general de la clase.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario establecer tiempos concretos y breves para cada una de las fases. Para ello, el moderador debería cronometrar. • Se puede repetir el procedimiento de los equipos en la puesta en común del grupo-clase. • Establecer algunas normas básicas relacionadas con la forma de debatir: respetar la opinión del compañero, criticar ideas y no personas, utilizar algunos conectores textuales para dotar el discurso de cierta corrección («en primer lugar...», «para finalizar...», «mi argumento es...», «en resumen...»). 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar que las cuestiones que se planteen despierten el interés del alumno. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

2. Argumento y refutación			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Parejas / Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Debatar sobre los contenidos que se están trabajando. • Establecer una postura personal sobre una cuestión propuesta. • Defender las posturas personales. • Reflexionar de forma crítica sobre los contenidos. • Promover el procesamiento de la información. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Escoger un tema que admita dos o más posturas.	
	2	Los alumnos, trabajando de forma individual, establecen su postura personal sobre el tema.	
	3	Los estudiantes con la misma postura se agrupan y buscan argumentos para apoyar su posición.	
	4	Se realiza una puesta en común. Para ello, es necesario que los grupos se sienten juntos.	
	5	Explicar que cualquier alumno puede iniciar el debate. Cuando esa persona haya tenido ocasión de presentar un argumento en favor de su posición, solicitar réplicas por parte de otros grupos. Continuar la discusión, pasando rápidamente de un grupo al otro.	
	6	Concluir la actividad comparando los temas tal como el docente los ve. Permitir que los alumnos reaccionen y continúen con la discusión.	
Variación	<ul style="list-style-type: none"> • En lugar de mantener un debate grupo por grupo, formar parejas con alumnos de los distintos equipos y pedirles que discutan entre ellos. Esto puede hacerse de manera simultánea, por lo que todos los estudiantes están embarcados en el debate al mismo tiempo. • Acomodar a los grupos opuestos de modo que estén frente a frente. Cuando una persona concluya su argumentación, deberá arrojar un objeto (como una pelota) a un miembro del bando opuesto. La persona que lo atrapa debe refutar el argumento anterior. 		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que los grupos no sean demasiado grandes, ya que podría condicionar la participación de todos sus miembros. En caso de que una postura sea muy mayoritaria, subdividir a los alumnos en diferentes grupos. • Establecer tiempos de intervención concretos y cronometrar. • Establecer algunas normas básicas relacionadas con la forma de debatir: respetar la opinión del compañero, criticar ideas y no personas, utilizar algunos conectores textuales para dotar el discurso de cierta corrección («en primer lugar...», «para finalizar...», «mi argumento es...», «en resumen...»). 		
A.A.C.	Intentar que las cuestiones que se planteen despierten el interés del alumno.		

o) Vamos a recapitular juntos lo que hemos aprendido. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la síntesis y recapitulación de lo aprendido

1. Mapa conceptual mudo			
Autor/es	Ferreiro Gravié	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Sintetizar y recapitular lo aprendido. · Utilizar técnicas de aprendizaje para organizar y elaborar la información. · Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Al terminar la sesión o tema, el docente presenta a los alumnos un mapa conceptual mudo.	
	2	Los alumnos se reúnen en pequeños grupos.	
	3	Los grupos discuten sobre la forma de completar el mapa conceptual.	
	4	Una vez que todos tienen claro cómo hacerlo, los alumnos completan el mapa de forma individual.	
	5	Cuando todos han terminado, los alumnos ponen en común sus respuestas y hacen las correcciones pertinentes.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajar previamente la realización de mapas conceptuales con los alumnos. · Los mapas pueden referirse a una parte del tema tratado, de forma que la unión del trabajo de los distintos grupos se traduzca en el mapa general de la unidad. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciar la propuesta, haciendo que el alumno trabaje en un grupo que no parte de un mapa conceptual mudo, sino que tiene que elaborarlo desde cero. · Poner el énfasis en que interiorice el procedimiento para realizar un mapa conceptual, de cara a que pueda utilizarlo de forma autónoma y eficaz en el futuro. 		

2. Inventariar lo aprendido en clase			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar y recapitular lo aprendido. • Utilizar técnicas de aprendizaje para recapitular la información. • Identificar las ideas principales en los contenidos trabajados. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Al finalizar la clase, el profesor pide a los alumnos que realicen un inventario de lo aprendido, utilizando un formato similar al siguiente: Hoy, día de del año , en clase de He aprendido y también	
	2	Una vez realizado de forma individual, se pone en común dentro del grupo, para obtener un inventario más exhaustivo.	
Consejos	Recoger las fichas para valorar el nivel de comprensión de los alumnos respecto a los contenidos trabajados.		
A.A.C.	Adecuar la ficha a su nivel, incluyendo otros aspectos como: ¿Cuáles fueron los principales temas que hemos examinado? ¿Con qué otros aprendizajes se relacionan? ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? ¿Qué ideas o sugerencias me llevo de esta clase?		

3. Scrabble			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar y recapitular lo aprendido. • Promover el contacto de los alumnos con las ideas y opiniones de los compañeros. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El profesor elabora una ficha en un folio A3 cuadriculado, en la que se recoge (en el centro de la página) el título de la unidad didáctica trabajada (si consta de más de una palabra, se juntan).	
	2	Distribuye la ficha entre los distintos equipos-base y les pide que jueguen al <i>Scrabble</i> con ella, utilizando términos relacionados con el tema que acaban de estudiar. Para ello, el folio debe rotar para que cada alumno realice su aportación.	
	3	Establecer un límite de tiempo y pedir a los equipos que empiecen.	
	4	Cuando el tiempo finalice, pedir a los equipos que muestren su ficha a los demás grupos.	
Variación	Realizar la actividad utilizando el tablero y las fichas del <i>Scrabble</i> .		
Consejos	Establecer una división de tareas: unos alumnos registran las palabras mientras otros buscan las nuevas.		
A.A.C.	Pedirle que construya un resumen de la unidad partiendo de los términos recogidos en su equipo.		

p) Vamos a estudiar juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover el estudio y repaso conjunto.

1. Tutoría por parejas de toda la clase			
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Estudiar y repasar los contenidos. · Resolver dudas, hacer aclaraciones. · Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se agrupan en parejas.	
	2	Se asignan dos roles: tutor – tutorado.	
	3	El alumno tutor presenta problemas a su compañero. Pueden ser «creados» por el tutor o proporcionados por el profesor.	
	4	Si la respuesta es correcta, ganan puntos; si no, el tutor da la respuesta y el tutorado corregir su error.	
	5	Pasados 10 minutos, los roles se intercambian y la dinámica vuelve a empezar.	
	6	Las parejas que obtienen una cantidad determinada de puntos, reciben la recompensa estipulada.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar esta técnica en los días previos a la prueba de evaluación. · Establecer claramente los criterios de éxito y las recompensas. 		
A.A.C.	Pedirle que sea él el que cree los problemas o ejercicios para su tutorado.		

2. Control grupal			
Autor/es	Equipo docente del tercer ciclo de Educación Primaria del colegio Ártica.	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar y repasar los contenidos. • Resolver dudas, hacer aclaraciones. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	En los días previos a una prueba individual, el profesor entrega a los equipos-base un control grupal, que girará en torno a los mismos contenidos y procedimientos del individual.	
	2	Los alumnos contarán con una única hoja de control, por lo que deberán ir turnándose para escribir.	
	3	Los equipos empiezan a trabajar sobre el control grupal, respetando la siguiente consigna: no pasarán al siguiente ejercicio hasta que todos los miembros del grupo hayan comprendido el anterior	
	4	Al finalizar el control, el profesor realiza una corrección en gran grupo, pidiendo a algunos alumnos al azar que desarrollen cada ejercicio.	
	5	Finalmente, los equipos corrigen su control grupal y se evalúan siguiendo las premisas del docente.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar esta técnica en los días previos a la prueba de evaluación. • Establecer actividades de anclaje para los grupos que vayan terminando, de cara a que sigan trabajando mientras terminan sus compañeros. • Cabe la posibilidad de que este control grupal tenga una nota, que promedie con las demás. De ese modo, conseguiremos dotarlo de valor y aumentar el interés de los alumnos en realizarlo bien. 		
A.A.C.	Si la prueba de evaluación va a diferenciarse, el control grupal también. En ese caso, el alumno trabajará con compañeros que realizarán una prueba similar a la suya.		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

3. Grupo de estudio			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar y repasar los contenidos. • Resolver dudas, hacer aclaraciones. • Formular ejemplos. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. • Fomentar la autonomía. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Distribuir entre los alumnos un material escrito breve y bien estructurado, un texto corto o un cuadro o diagrama interesante. Pedir que lo lean en silencio.	
	2	Formar pequeños grupos y entregar a cada uno una ficha de estudio.	
	3	<p>Ofrecer instrucciones claras para orientar a los estudiantes y explicar el material con claridad. Incluya pautas como las siguientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar el contenido. • Crear ejemplos, ilustraciones o aplicaciones de la información o las ideas. • Identificar los puntos confusos o que encuentran discrepancias. • Refutar el texto; elaborar un punto de vista opuesto. • Evaluar lo bien que se ha comprendido el material. <p>EJEMPLO DE FICHA DE ESTUDIO: Los fundamentos del impresionismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impersonalidad. El artista es verdaderamente indiferente a la materia y crea imágenes en las cuales sus sentimientos no participan para nada. <ul style="list-style-type: none"> - Discutir. - Dar un ejemplo. - ¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5 • Luz. Los artistas buscaban crear la ilusión de formas bañadas en luz y ambiente, lo cual requería un intenso estudio de la luz como fuente de color. <ul style="list-style-type: none"> - Discutir. - Dar un ejemplo. - ¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5 • Percepción. El artista registra sus propias sensaciones de color, en lugar de pintar al mundo tal como presumiblemente lo vemos. <ul style="list-style-type: none"> - Discutir. - Dar un ejemplo. - ¿Cuán bien entiendes este concepto? 1 2 3 4 5 	
	4	Realizar una puesta en común en gran grupo, pidiendo a algunos alumnos que expliquen y justifiquen sus respuestas.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • La tarea y el material deben ser lo bastante específicos y estructurados como para que la sesión de estudio resulte efectiva y el grupo se maneje solo. • Asignar tareas como facilitador, cronometrador o encargado de registrar las ideas. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar la ficha a las necesidades del alumno. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. 		

4. Alumnos expertos			
Autor/es	Dolores Garrido. Coordinadora del Área Competencial Matemática del colegio Ártica. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.		Agrupamiento Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar y repasar los contenidos. • Fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje. • Resolver dudas, hacer aclaraciones. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Al terminar una unidad didáctica y antes de la prueba de evaluación, el docente identifica los contenidos clave que se han tratado y elabora materiales (fichas, problemas, juegos...) para trabajarlos.	
	2	Pide a los alumnos que reflexionen por escrito sobre su grado de aprendizaje sobre estos contenidos, valorándolo del 1 al 4. Además, les indica que señalen aquellos aspectos en los que se consideran expertos y están en condiciones de ayudar a sus compañeros.	
	3	Elige un experto para cada contenido y le asigna un rincón de trabajo dentro del aula. Les hace entrega de los materiales preparados previamente, indicándoles que deben ayudar a los compañeros que se acerquen a realizar las actividades propuestas en su rincón.	
	4	A continuación, en función de la autoevaluación anterior, va asignando a cada estudiante aquellos rincones en los que se trabajan los contenidos que tienen menos asimilados.	
	5	Una vez que un alumno ha realizado correctamente las actividades propuestas en un rincón, pide al experto que corrija su trabajo y lo firme en señal de conformidad. Solo entonces, puede pasar a otro de los rincones que le han sido asignados.	
	6	La rotación termina cuando <ul style="list-style-type: none"> • todos los alumnos han pasado por los rincones que tenía asignados, o • finaliza el tiempo que había establecido el docente. 	
Variación	<ul style="list-style-type: none"> • Con el tiempo, esta técnica puede desarrollarse de forma menos estructurada, pidiendo, por ejemplo, que los expertos elaboren el material sobre el que trabajarán sus compañeros. • En algunos casos, puede resultar interesante que los alumnos que presenten necesidades similares roten en parejas. 		
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Las primeras veces podemos establecer que los alumnos roten por todos los rincones, para facilitar sus primeros contactos con la técnica. • Es conveniente que los expertos sean aquellos alumnos que dominen todos los contenidos propuestos. Si no tenemos suficientes estudiantes en esa situación, podemos asignar dos expertos por rincón, de forma que cada uno de ellos pueda dedicar un tiempo a ayudar a sus compañeros y otro a recibir ayuda. Si organizamos bien estos cambios, ningún rincón quedará desatendido. • Podemos establecer materiales con distintos niveles en cada rincón, atendiendo a las necesidades de todos los alumnos. • Debemos diseñar las rotaciones con cuidado, procurando que todos los estudiantes estén ocupados durante el tiempo que dure la actividad. Ahora bien, como esto puede resultar difícil, siempre tendremos preparadas actividades alternativas para los que van terminando. • Estaremos muy pendientes para gestionar el flujo de alumnos por los distintos rincones, para controlar el número mínimo y máximo de estudiantes alumnos por rincón. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • En muchas ocasiones, puede actuar como experto. En este caso, podemos otorgarle cierta libertad para diseñar los materiales que se trabajarán en su rincón. • Sin embargo, conviene ampliar el abanico de contenidos tratados en los rincones, de cara a que también pueda recibir ayuda en cuestiones en las que no se muestra tan diestro, como por ejemplo, en el ámbito de las técnicas de aprendizaje. 		

q) Vamos a reflexionar juntos sobre nuestro aprendizaje. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la reflexión sobre el propio aprendizaje

1. Galería de aprendizaje			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexionar sobre el propio aprendizaje. · Conectar el aprendizaje con la vida. · Promover el contacto con las ideas de los demás. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Dividir a los alumnos en grupos de cuatro miembros.	
	2	Pedir a cada grupo que dialogue sobre lo que sus miembros «se llevan de la clase». Esto puede incluir los siguientes temas: nuevos conocimientos; nuevas habilidades; perfeccionamiento en algún ámbito; nuevo o renovado interés en algún contenido; mayor seguridad en el uso de un procedimiento...	
	3	Empapelar las paredes con estas listas.	
	4	Pedir a los alumnos que recorran las listas y coloquen una marca junto a los enunciados de otros que también hayan significado un aprendizaje para ellos.	
	5	Examinar los resultados, mencionando los factores más comunes y también los más inesperados.	
Consejos	En lugar de enumerar lo aprendido, pedir a los alumnos que enumeren ideas o sugerencias que valga la pena conservar para aplicar en el futuro.		
A.A.C.	Pedirle que represente lo que ha aprendido utilizando otros medios más creativos: dibujos, cómics, rimas, mapas conceptuales...		

2. Collage de evaluación			
Autor/es	Mel Silberman	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Recapitular y sintetizar lo aprendido. · Promover el contacto con las ideas de los demás. · Buscar formas creativas de representar el conocimiento. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Formar equipos de cuatro miembros.	
	2	Reunir y distribuir revistas entre los grupos. Distribuir tijeras, marcadores y pegamento entre los alumnos.	
	3	Pedir a los grupos que hagan un collage representando lo que han aprendido.	
	4	Hacer algunas sugerencias. <ul style="list-style-type: none"> · De los avisos en las revistas, recorten palabras que describan sus opiniones, habilidades o conocimientos actuales. · Pegar imágenes visuales que describan gráficamente sus logros. · Utilizar los marcadores para titular el collage y agregar sus propias palabras o imágenes. 	
	5	Organizar una galería con los collages de evaluación. Invitar a los alumnos a observarlos y comentarlos.	
Consejos	Valorar tanto los contenidos recogidos como la forma en la que se representan.		
A.A.C.	Animarlo a buscar formas creativas de representar los contenidos aprendidos.		

r) Vamos a pensar juntos como podemos seguir aprendiendo. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la profundización en los contenidos

1. Seguir aprendiendo		
Autor/es	Mel Silberman	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la profundización de los aprendizajes. • Favorecer el aprendizaje autónomo. • Desarrollar la competencia para aprender a aprender. 	
Desarrollo	Los pasos a seguir son:	
	1	Comentar que se tienen esperanzas de que el aprendizaje no concluya con la finalización de la clase. Sugerir a los alumnos que existen muchas maneras de continuar aprendiendo por su cuenta. Indicar que una manera de hacerlo es generar su propia lista de ideas para ello.
	2	Formar grupos y pedirles que generen ideas. Las siguientes son algunas sugerencias para ayudarlos: <ul style="list-style-type: none"> • Buscar artículos en periódicos, revistas, etc., relacionados con el tema. • Tomar otro curso sobre la misma materia. • Elaborar una lista de lecturas futuras. • Releer libros y repasar apuntes tomados en clase. • Enseñar algo a otra persona. • Realizar un proyecto individual utilizando las habilidades adquiridas.
	3	Reunir a la clase y pedir a los grupos que compartan sus mejores ideas.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Por anticipado, preparar una lista de sugerencias para los alumnos. Pedirles que marquen las que les parecen más adecuadas. • Algunas semanas después de finalizada la clase, enviar ideas a los alumnos para ayudarlos a ampliar su aprendizaje. 	
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estas propuestas para construir planes de trabajo personalizados para el alumno, basados en proyectos, centros de interés, actividades de anclaje, etc. 	

**s) Vamos a pensar juntos cómo podemos aplicar lo que hemos aprendido.
Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la transferencia
y aplicación de los aprendizajes**

1. Por este medio resuelvo...	
Autor/es	Mel Silberman
	Agrupamiento
	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Promover la transferencia y aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. · Conectar el aprendizaje con la vida.
Desarrollo	Los pasos a seguir son:
	1 Formamos parejas de alumnos.
	2 Pedimos a las parejas que piensen en algo que hayan aprendido en clase y en la forma que pueden aplicarlo en el futuro.
	3 El alumno A explica a B lo que ha aprendido y cómo va a aplicarlo. B redacta un breve recordatorio con las ideas de su compañero.
	4 Se invierten los roles.
	5 Finalmente, cada alumno se lleva el recordatorio con sus ideas.
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> · Puede realizarse una puesta en común en gran grupo. · Los alumnos pueden comprometerse a mandarle por correo a su compañero el recordatorio en el que han recogido sus ideas.
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> · Ponerlo en contacto con adultos que utilizan los contenidos aprendidos para desarrollar su actividad profesional. · Utilizar estas propuestas para construir planes de trabajo personalizados para el alumno, basados en proyectos de producción, centros de interés, actividades de anclaje, etc.

2. Ejercicios para desarrollar la transferencia			
Autor/es	Ferreiro Gravié	Agrupamiento	Parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la transferencia y aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. • Conectar el aprendizaje con la vida. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	<p>El docente prepara una ficha de trabajo para el desarrollo de la transferencia, con las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué te sirve lo tratado hoy en clase? (responder mentalmente, por escrito, o bien, verbalmente): <ul style="list-style-type: none"> – En tu propia vida. – Para los demás. – Para la sociedad. • ¿Cómo podrías hacer uso de lo aprendido? <ul style="list-style-type: none"> – De manera inmediata. – En el futuro. – En el pasado, si lo hubieras sabido. • ¿Cómo puedes relacionar lo aprendido hoy con otros temas o contenidos? ¿Con qué lo asocias? • Imagínate una situación donde puedas aplicar lo estudiado hoy. Piensa primero y luego disponte a exponerlo que se te ocurrió. • ¿A qué te compromete este nuevo aprendizaje? • En el futuro, ¿qué quisieras aprender al respecto? Y, ¿cómo lo harías? • ¿Qué fue lo útil y qué lo irrelevante de lo que se dijo, hizo, etcétera? • A lo aprendido, ¿qué le puedes añadir? • De todo lo estudiado selecciona algo importante, algo que puedes aplicar y algo para profundizar. 	
	2	Los alumnos se agrupan en parejas para entrevistarse mutuamente siguiendo el esquema de la ficha. El trabajo puede realizarse de forma oral o escrita (en este caso, el entrevistador escribiría las ideas del entrevistado).	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar el contenido de la ficha a las necesidades derivadas de los alumnos de los distintos niveles educativos. • Realizar una puesta en común en gran grupo, pidiendo a algunos alumnos que resuman las ideas del compañero al que entrevistaron. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Ponerle en contacto con adultos que utilizan los contenidos aprendidos para desarrollar su actividad profesional. • Utilizar estas propuestas para construir planes de trabajo personalizados para el alumno, basados en proyectos de producción, centros de interés, actividades de anclaje, etc. 		

3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formal

Las técnicas de aprendizaje cooperativo formal constituyen métodos más complejos que los informales, cuya duración puede extenderse a varias sesiones. Exigen un alto nivel de destrezas cooperativas, derivadas tanto de las propias tareas como del alto grado de autonomía y autorregulación que suponen.

A continuación presentamos algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo formal más difundidas.

Vamos a gestionar juntos nuestro aprendizaje. Técnicas de aprendizaje cooperativo en las que los alumnos trabajan durante una o varias sesiones con un alto nivel de autonomía.

1. Trabajo en Equipo – Logro Individual (TELI)			
Autor/es	Robert Slavin	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar pruebas orales o escritas. • Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas... • Asegurar el procesamiento de la información. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Interiorizar destrezas, procedimientos, rutinas. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de cuatro miembros.	
	2	El profesor presenta los contenidos, teniendo presente la unidad TELI y los cuestionarios con los que trabajarán los alumnos.	
	3	Los grupos trabajan sobre el tema sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el docente. Los alumnos van ejercicio a ejercicio discutiendo sobre cómo solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas que posee cada grupo. Si la respuesta es correcta, siguen adelante. Si no, vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.	
	4	Cuando todos han respondido a la hoja de ejercicio, el grupo debe asegurarse que todos sus componentes están preparados para la evaluación individual, que será muy similar a la hoja de ejercicios.	
	5	Una vez que el equipo ha decidido que está listo, cada alumno realiza una prueba o control individual sobre los contenidos trabajados en la unidad.	
	6	El resultado de la prueba individual sirve tanto para la calificación de cada alumno (que puede seguir los cauces tradicionales de la evaluación), como para la asignación de una serie de puntos por superación, que no dependen tanto de la calificación obtenida por el alumno como de su comparación con el rendimiento anterior. Para establecer los puntos por superación, se compara la calificación de la prueba individual del estudiante con un «puntaje base» obtenido a partir del promedios de sus últimas evaluaciones individuales o de sus resultados en el curso anterior. De ese modo, cualquier alumno puede obtener el máximo de puntos por superación, siempre y cuando mejore su trabajo anterior.	
	7	Finalmente, se reparten las recompensas a los equipos, en función de si el promedio de los puntos por superación de sus integrantes alcanza o no un criterio previamente establecido.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo: alguien que dirija el trabajo, alguien que se encargue de preguntar al profesor cuando ningún miembro del equipo sabe cómo responder a una pregunta, alguien para verificar la corrección de las respuesta, etc. • Compartir los puntajes base con los equipos, de cara a que puedan concretar sus metas con respecto a cada uno de sus miembros. • Asegurar el apoyo y ayuda mutuos estableciendo la siguiente consigna: «No podemos pasar al ejercicio siguiente hasta que todo el grupo haya comprendido el anterior». 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar la hoja de ejercicios a las necesidades del alumno. Si es necesario, puede trabajar con una ficha diferenciada, con la consigna de que si le piden ayuda, debe ofrecerla. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. • Preparar actividades de anclaje por si su equipo termina el trabajo antes que los demás. 		

2. Torneo de juegos por equipos (TJE)			
Autor/es	Robert Slavin	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar pruebas basadas en torneos. • Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas... • Asegurar el procesamiento de la información. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Interiorizar destrezas, procedimientos, rutinas. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de cuatro miembros.	
	2	El profesor presenta los contenidos, teniendo presentes los cuestionarios con los que trabajarán los alumnos.	
	3	Los grupos trabajan sobre el tema, sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el docente. Los alumnos van ejercicio a ejercicio discutiendo sobre cómo solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas que posee cada grupo. Si la respuesta es correcta, siguen adelante. Si no, vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.	
	4	Se divide la clase en mesas de torneos de tres alumnos de equipos distintos, que presentan un nivel de rendimiento similar. Las mesas se numeran en función de los niveles, ocupando la primera los alumnos con el nivel más alto y la última, los de que presenten el menor rendimiento. Los alumnos de cada mesa compiten respondiendo a un cuestionario de 30 preguntas (10 por cada participante) relacionadas con los contenidos que se están trabajando y construidas de una forma similar a las de la hoja de ejercicios. Finalizado el juego, se reparten los puntos individuales a cada alumno en función del número de respuestas que haya contestado correctamente.	
	5	Los puntos de los integrantes de cada grupo se suman y se dividen entre el número de sus miembros, obteniéndose la calificación grupal.	
	6	Se reparten las recompensas grupales siguiendo el baremo establecido.	
	7	Para el siguiente torneo las mesas cambian en función de los siguientes criterios. <ul style="list-style-type: none"> • El alumno que más respuestas contestó en cada mesa pasa a la mesa inmediatamente superior, salvo en el caso de la mesa número 1, que es la de mayor nivel. • El alumno que menos respuestas contestó pasa a la mesa inmediatamente inferior, salvo en el caso de la última mesa. • El alumno que ocupó el segundo lugar en cuanto al número de respuestas permanece en su misma mesa. 	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica, especialmente el torneo. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo: alguien que dirija el trabajo, alguien que se encargue de preguntar al profesor cuando ningún miembro del equipo sabe cómo responder a una pregunta, alguien para verificar la corrección de las respuesta, etc. • Asegurar el apoyo y ayuda mutuos estableciendo la siguiente consigna: «No podemos pasar al ejercicio siguiente hasta que todo el grupo haya comprendido el anterior». 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar la hoja de ejercicios a las necesidades del alumno. Si es necesario, puede trabajar con una ficha diferenciada, con la consigna de que si le piden ayuda, debe ofrecerla. • Prestar una atención especial a sus «competidores» en el torneo. Si sospechamos que no le supondrán un desafío trabajando sobre las mismas preguntas, prever tarjetas específicas para él. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. • Preparar actividades de anclaje por si su equipo termina el trabajo antes que los demás. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

3. Rompecabezas II			
Autor/es	Adaptación de Robert Slavin a partir de Aronson	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar contenidos. • Desarrollar trabajos de investigación. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Promover las exposiciones orales. • Buscar, organizar y elaborar la información. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos en función de sexo, rendimiento, capacidades, etnia, etc.	
	2	A cada equipo se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos.	
	3	El tema se divide en sus diferentes partes o aspectos. Estas partes se reparten al azar entre los integrantes de cada equipo, de modo que cada uno de ellos se convierte en «experto» en uno de dichos apartados, haciéndose responsable del desarrollo del mismo.	
	4	Tras haber trabajado en su parte del tema, los expertos de todos los equipos en un aspecto concreto se reúnen para contrastar y poner en común su parte del tema.	
	5	Los expertos vuelven a sus grupos y exponen a sus compañeros los contenidos que han trabajado.	
	6	Cuando todos dominan el tema, el profesor realiza una prueba individual, que se evaluará igual que en el método TELL: comparando los resultados de la prueba con el puntaje base y extrayendo los puntos de superación individual.	
	7	Se suman los puntos por superación individual de todos los integrantes del grupo y se promedian, dando como resultado la calificación grupal.	
	8	Se reparten las recompensas de grupo.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un nivel alto de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica. • Asegurar que los expertos cuentan con los materiales y recursos necesarios para desarrollar su parte del tema. • Pedir a los equipos de expertos que generen un resumen de los contenidos que han investigado y desarrollado. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Compartir los puntajes base con los equipos, de cara a que puedan concretar sus metas con respecto a cada uno de sus miembros. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que la parte que debe desarrollar y explicar se adecua a sus necesidades. • Establecer criterios de exigencia diferenciados para él. • Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto. • Preparar actividades de anclaje por si su equipo termina el trabajo antes que los demás. 		

4. Enseñanza acelerada por equipos (EAE)			
Autor/es	Robert Slavin	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar contenidos. • Asegurar el procesamiento de la información. • Desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas (aprender a aprender). • Desarrollar estrategias para la planificación del trabajo individual. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Desarrollar la capacidad para resolver problemas. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Tras una prueba de nivel se sitúa al alumno dentro de una secuencia de aprendizaje individualizada. Dicha secuencia es el resultado de la división de los contenidos del área en pequeñas unidades ordenadas de forma lógica y progresiva.	
	2	Dentro del grupo, cada alumno trabaja a su ritmo, con sus propios ejercicios, adecuados a su nivel de rendimiento. En este trabajo, el alumno recibe el apoyo del grupo, que le ayuda a resolver los problemas que puedan presentársele, corrigen sus errores y verifican su trabajo, sirviéndose para ello de las hojas de resultados.	
	3	Al finalizar una unidad, los alumnos responden a cuestionarios individuales, los cuales son corregidos por estudiantes que ya han superado ese nivel dentro de la secuencia.	
	4	Cada semana, el profesor suma el número de unidades terminadas por los integrantes del grupo y se otorgan recompensas en función de los criterios establecidos.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica. • Crear materiales muy estructurados, que el alumno pueda manejar de forma autónoma. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Asegurar la ayuda estableciendo las siguientes consignas: «Siempre que tengas dudas, pide ayuda», «Cuando te soliciten apoyo, deja lo que estés haciendo y ayuda». 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que la secuencia de trabajo se adapta a sus necesidades, tanto a nivel de profundidad como de complejidad y ritmo de aprendizaje. • Diferenciar los criterios de éxito individual en función de su nivel. • Asignarle el rol de corrector. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

5. Lectura y escritura integrada cooperativa			
Autor/es	Robert Slavin	Agrupamiento	Pequeño grupo/parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de las explicaciones. • Leer de forma comprensiva. • Escribir distintos tipos de textos de forma adecuada. • Identificar las ideas principales. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Preparar pruebas orales o escritas. • Procesar, organizar y elaborar la información. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	El docente explica los objetivos que se pretenden, los contenidos que se van a trabajar y las actividades a desarrollar.	
	2	Los equipos-base se subdividen en parejas con distinto nivel de lectura, que trabajarán en actividades adaptadas a su nivel. Las actividades que se proponen giran en torno a tres ejes: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de tipo cognitivo: tras leerse el uno al otro, los alumnos predicen lo que ocurrirá en el relato, responden a preguntas sobre la historia, hacen prácticas ortográficas o de vocabulario, etc. • Actividades de tipo comprensivo: los alumnos resumen la historia, hallan la idea principal, etc. • Actividades de tipo expresivo: los alumnos participan en talleres de escritura en los que escriben bocetos, revisan y editan el trabajo de los compañeros y preparan textos para publicar en libros de equipo y clase. 	
	3	Evaluación por parte de los compañeros del equipo del trabajo realizado por cada alumno.	
	4	Cuando el grupo determina que está preparado, el alumno responde a una prueba individual.	
	5	El promedio de las de las pruebas individuales de cada alumno, sumado a los trabajos grupales de los de los talleres de escritura y comentarios de texto, dan el puntaje del equipo, que servirá para otorgar las recompensas grupales.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Establecer claramente los criterios de exigencia para los trabajos escritos. • Asegurar la ayuda estableciendo las siguientes consignas: «Siempre que tengas dudas, pide ayuda», «Cuando te soliciten apoyo, deja lo que estés haciendo y ayuda». 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar las actividades en función de su nivel. • Establecer criterios de exigencia diferenciados en función de sus necesidades. • Animarlo a buscar formas de expresión creativas para comunicar su aprendizaje. • Poner en énfasis en que interiorice las estrategias de aprendizaje, de cara a que pueda aplicarlas en otras situaciones en el futuro. 		

6. Aprender juntos			
Autor/es	David y Roger Johnson	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar contenidos. • Realizar trabajos escritos. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Interiorizar destrezas, procedimientos y rutinas. • Procesar, organizar y elaborar la información. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. • Responder preguntas, ejercicios y problemas. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de cuatro integrantes.	
	2	Los grupos trabajan con hojas de actividades especialmente diseñadas por el docente.	
	3	Cuando los grupos han terminado de trabajar con las hojas de actividades, realizan un único trabajo colectivo que entregan al profesor.	
	4	El trabajo grupal constituye la base de la evaluación, sirviendo de base para otorgar las recompensas y reconocimientos.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo: alguien que dirija el trabajo, alguien que se encargue de preguntar al profesor cuando ningún miembro del equipo sabe cómo responder a una pregunta, alguien para verificar la corrección de las respuesta, etc. • Asegurar el apoyo y ayuda mutuos estableciendo la siguiente consigna: «No podemos pasar al ejercicio siguiente hasta que todo el grupo haya comprendido el anterior». • Promover la responsabilidad individual, pidiendo al azar a un miembro del grupo que explique el trabajo. 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar las actividades en función de su nivel. • Establecer criterios de exigencia diferenciados para el trabajo, atendiendo a sus necesidades. • Animarlo a buscar formas de expresión creativas para comunicar su aprendizaje. 		

Anexo 1. Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo

7. Investigación grupal			
Autor/es	Sharan y Sharan	Agrupamiento	Pequeño grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el interés por los contenidos a tratar. • Realizar trabajos de investigación. • Desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas (aprender a aprender). • Desarrollar estrategias para la planificación del trabajo. • Reflexionar sobre la forma más eficaz de realizar una tarea. • Buscar, organizar y elaborar la información. • Promover las exposiciones orales. • Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación. • Promover el apoyo y la ayuda mutua. 		
Desarrollo	Los pasos a seguir son:		
	1	Los alumnos seleccionan un aspecto específico dentro de la unidad que se trata en clase y se agrupan libremente en equipos de entre dos y seis integrantes, con una tarea orientada.	
	2	Los estudiantes, junto al profesor, planifican los procedimientos de aprendizaje específico que van a utilizar, así como tareas y objetivos coherentes con los temas específicos seleccionados.	
	3	Los alumnos desarrollan las tareas que se han propuesto, contando con la ayuda y coordinación del profesor.	
	4	Los estudiantes analizan y evalúan la información del paso anterior y planifican cómo se puede resumir de forma interesante, para presentarlo y exponerlo a los compañeros.	
	5	Después, cada uno de los grupos debe intentar realizar una presentación «interesante», para inducir a los otros grupos a ampliar el tema, si así lo desean. Las presentaciones son coordinadas por el profesor.	
	6	El último paso es la evaluación tanto por parte del profesor como del grupo-clase de la aportación de cada grupo.	
Consejos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un nivel alto de autonomía y destrezas cooperativas. • Explicar muy claramente la técnica, poniendo especial atención a las fases del modelo de investigación. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Ayudar a los grupos a diseñar su plan de trabajo. Si un equipo no está preparado para ello, ofrecerle una guía estándar, válida para diferentes propuestas. • Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo: alguien que dirija el trabajo, alguien que se encargue de preguntar al profesor cuando ningún miembro del equipo sabe cómo responder a una pregunta, etc. • Asegurar la ayuda estableciendo las siguientes consignas: «Siempre que tengas dudas, pide ayuda», «Cuando te soliciten apoyo, deja lo que estés haciendo y ayuda». 		
A.A.C.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar al alumno para que elija un tema que se adapte a sus intereses y plantee un desafío para él. • Establecer criterios de exigencia adecuados a su nivel tanto para la investigación, como para el plan de trabajo y exposición, atendiendo a sus necesidades. • Animarlo a buscar formas de expresión creativas para comunicar su investigación. • Procurar que, en ocasiones, tenga oportunidad de desarrollar la técnica con compañeros de un nivel alto. 		

Bibliografía

- ARMSTRONG, T., *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós Educador, 2006.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid, Santillana-UCETAM, 2005.
- DURÁN, D. / VIDAL, V., *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona, Graó, 2004.
- FERREIRO GRAVIÉ, R., *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas, 2003.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T., *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (MN), Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T. / HOLUBEC, E., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós, 1999.
- *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- KAGAN, S., *Cooperative learning*. San Clemente (CA), Resources for teachers, 1994.
- PUJOLÀS, P., *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga, Aljibe, 2001.
- *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Eumo-Octaedro, 2004.
- *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, 2008.
- SILBERMAN, M., *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires, Troquel, 1998.
- SLAVIN, R., *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- TOMLINSON, C. A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro, 2008.

.....
A n e x o 2

Evaluación del grupo-clase

Paloma Moruno Torres
 Mónica Sánchez Reula
 Juan Carlos Torrego Seijo

HOJA DE SEGUIMIENTO	
ALUMNO/A:	
Año académico:	Curso:
Tutor/a:	

OBJETIVOS	MEDIDAS PROPUESTAS	TEMP ³¹⁰	RESP ³¹¹
1. RASGOS INTELECTUALES			
2. CONOCIMIENTOS PREVIOS			
3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
4. ESTILO DE APRENDIZAJE			
5. MOTIVACIÓN PARA APRENDER			
6. AUTOCONCEPTO			
7. ENTORNO FAMILIAR			
8. CONTEXTO ESCOLAR			

³¹⁰ TEMP: Periodo de tiempo acordado por el Equipo educativo, para desarrollar las pautas de acción acordadas (1.ª Evaluación, 2.ª Evaluación..., o Noviembre, Diciembre...).

³¹¹ RESP: Profesor responsable de la puesta en práctica de la medida educativa acordada.

FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
ALUMNO/A:	
Año académico:	Curso:
Tutor/a:	
Datos personales:	
Fecha de nacimiento:	Lugar:
Domicilio:	Teléfono/s:
Nombre del padre:	Nombre de la madre:

HISTORIA ACADÉMICA		
Conozco al alumno desde...		
El alumno procede del centro...		
Historia académica en mi centro: (cursos anteriores)		
Año académico:	Curso:	
Tutor/a:		
Ha repetido / flexibilizado algún curso	SÍ	NO
En su expediente consta alguna medida específica:	SÍ	NO
Ha sido valorado por los equipos de sector (EAT, EOEP)	SÍ	NO
Tiene un dictamen	SÍ	NO

NOTAS

ESTILO DE APRENDIZAJE			
Prefiere trabajar...			
SOLO	EN GRUPO	AYUDANDO A OTROS	
Prefiere tareas...			
ABIERTAS		ESTRUCTURADAS	
Responde mejor ante tareas...			
REPETITIVAS Y MEMORÍSTICAS		DE COMPRENSIÓN Y RAZONAMIENTO	
DE INDAGACIÓN Y BÚSQUEDA		OTRAS...	
Su forma de trabajar es...			
AUTÓNOMA		DEPENDIENTE	
REFLEXIVA Y PLANIFICADA		IMPULSIVA E IMPROVISADA	
Dependencia / independencia de campo			
Procesa la información en general, global, de forma contextualizada			SÍ NO
Procesa la información de forma analítica, no se deja influir por el contexto			SÍ NO
Se centra en hechos concretos			SÍ NO
Se centra en hechos generales			SÍ NO
DEPENDIENTE DE CAMPO		INDEPENDIENTE DE CAMPO	
Impulsividad / reflexividad			
Se muestra impulsivo y poco constante en la tarea			SÍ NO
Responde mejor cuando las tareas son cortas			SÍ NO
Se para a pensar antes de abordar una tarea			SÍ NO
Al comenzar a abordar una tarea actúa de forma precipitada			SÍ NO
Cuando se le presenta una dificultad, toma una decisión rápida, sin pensar			SÍ NO
Es capaz de anticipar ordenadamente los pasos que requiere una tarea			SÍ NO
Omite pasos esenciales al anticipar una tarea			SÍ NO
IMPULSIVO		REFLEXIVO	
Sistemas de representación predominantes			
Aprende mejor con ayudas visuales que facilitan la entrada de información			SÍ NO
Aprende muy bien con juegos y canciones			SÍ NO
Encuentra muy reforzante la expresión artística y la pintura			SÍ NO
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos visuales: lectura, observación			SÍ NO
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos auditivos: hablar, escuchar			SÍ NO
Su acceso al conocimiento lo basa en la manipulación, experimentación			SÍ NO
VISUAL	AUDITIVO	CINÉTICO	

NOTAS

MOTIVACIÓN			
La actitud / el interés del alumno hacia las actividades escolares es...			
NADA MOTIVADO		POCO MOTIVADO	
NORMALMENTE MOTIVADO		BASTANTE MOTIVADO	
MUY MOTIVADO		MOTIVACIÓN INTERMITENTE	
Su nivel de participación en las actividades escolares es...			
NO PARTICIPA		ALGO PARTICIPATIVO	
PARTICIPA NORMALMENTE		BASTANTE PARTICIPATIVO	
MUY PARTICIPATIVO			
En el trabajo escolar...			
Tiende a abandonar la tarea cuando encuentra alguna dificultad		SÍ	NO
Persiste en la tarea aunque encuentre dificultades		SÍ	NO
Disfruta con las tareas que le presentan alguna dificultad		SÍ	NO
Manifiesta curiosidad por los objetos y fenómenos nuevos		SÍ	NO
Su motivación es...			
EXTRÍNSECA		INTRÍNSECA	
Los motivos que tiene para estudiar son...			
LE GUSTA APRENDER, DISFRUTA		AGRADAR A SUS PADRES Y PROFESOR	
OBTENER BUENAS CALIFICACIONES		CONSEGUIR PREMIOS Y REGALOS	
NO SENTIRSE HUMILLADO		Otros...	

NOTAS

ENTORNO FAMILIAR					
Situación familiar					
BIPARENTAL		MONOPARENTAL		ESTRUCTURADA	
DESESTRUCTURADA		Nº HERMANOS		LUGAR QUE OCUPA	
Relación con los hermanos					
INDEPENDENCIA		COMPETICIÓN		COLABORACIÓN	
La impresión del ambiente familiar es...					
MALA		NORMAL		BUENA	
Su nivel socio-cultural parece...					
BAJO		MEDIO		BUENO	
Importancia que le da la familia al estudio					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
Las expectativas respecto al alumno son de...					
ÉXITO			FRACASO		
OPTIMISTAS		REALISTAS		PESIMISTAS	
El éxito del alumno lo atribuyen a...					
SU ESFUERZO	BUENA SUERTE	SUS CUALIDADES	EL PROFESOR		
Cuando obtiene una mala nota lo atribuye a...					
SU NO-ESFUERZO	MALA SUERTE	SUS CUALIDADES	EL PROFESOR		
La familia conoce y está informada de asuntos relativos al estudio					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
La familia tiene recursos para ayudar académicamente a su hijo					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
La familia apoya de forma adecuada el estudio de su hijo					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	
Existe acuerdo y apoyo mutuo entre la familia y los profesores				SÍ	NO
Percibe el alumno diferencias entre adultos				SÍ	NO
Están los padres motivados e implicados en el desarrollo académico de su hijo				SÍ	NO
La familia colabora con el centro					
NADA	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	

NOTAS

2. Inteligencias múltiples en el alumno

Presentamos a continuación una versión reducida del cuestionario sobre inteligencias múltiples que presenta Armstrong³¹² en su libro *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. El cuestionario original, algo más extenso, se puede encontrar en las páginas 54 a 58 de la citada guía.

DATOS RELEVANTES	Observación del docente	
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA		
Disfruta con rimas, juegos de palabras, trabalenguas...	SÍ	NO
Narra cuentos, escribe historias, cuenta chistes con un grado de elaboración superior a lo esperado	SÍ	NO
Le gusta leer y escribir	SÍ	NO
Se comunica con los demás de forma preferentemente verbal	SÍ	NO
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA		
Plantea cuestiones relacionadas con el funcionamiento de las cosas	SÍ	NO
Le gusta trabajar o jugar con números. Disfruta con los juegos matemáticos	SÍ	NO
Le gustan los juegos de estrategia, (ajedrez, damas...)	SÍ	NO
Le gusta clasificar las cosas en categorías, jerarquías, etc.	SÍ	NO
INTELIGENCIA ESPACIAL		
Lee con más facilidad mapas, gráficos, diagramas, etc. que textos escritos.	SÍ	NO
Dibuja bien	SÍ	NO
Le gustan los puzzles, los laberintos, jugar con construcciones...	SÍ	NO
Cuando lee obtiene más información de las imágenes que acompañan al texto que de las palabras	SÍ	NO
INTELIGENCIA CINÉTICO - CORPORAL		
Sobresale en uno o más deportes	SÍ	NO
Imita hábilmente los gestos o peculiaridades de otras personas	SÍ	NO
Toca todo lo que ve	SÍ	NO
Muestra buenas habilidades manipulativas, (carpintería, mecánica, costura...)	SÍ	NO

³¹² T. ARMSTRONG, *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós Educador, 2006.

Anexo 2

DATOS RELEVANTES	Observación del docente	
INTELIGENCIA MUSICAL		
Canta bien o toca un instrumento musical con destreza	SÍ	NO
Habla o se mueve de forma rítmica	SÍ	NO
Responde positivamente cuando empieza a sonar una melodía	SÍ	NO
Es sensible a los sonidos ambientales, (lluvia, viento...)	SÍ	NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL		
Tiene un liderazgo natural, los demás le siguen	SÍ	NO
Ayuda o aconseja a los demás cuando tienen problemas	SÍ	NO
Disfruta relacionándose, trabajando o jugando con sus compañeros.	SÍ	NO
Tiene sentido de la empatía, es capaz de preocuparse y ponerse en el lugar del otro.	SÍ	NO
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL		
Tiene un sentido realista de sus capacidades y puntos débiles	SÍ	NO
Es capaz de aprender de sus errores y gestionar adecuadamente sus éxitos	SÍ	NO
Prefiere trabajar solo, se muestra independiente	SÍ	NO
Expresa sus sentimientos con precisión	SÍ	NO
INTELIGENCIA NATURALISTA		
Habla mucho de mascotas y de sus lugares al aire libre favoritos	SÍ	NO
Manifiesta sensibilidad por las formaciones naturales, (ríos, montañas, nubes...	SÍ	NO
Disfruta de los proyectos relacionados con la naturaleza, la ecología, los animales...	SÍ	NO
Le gusta regar las plantas de la clase o cuidar de la mascota del grupo.	SÍ	NO
OTRAS HABILIDADES		

INTERACCIÓN
TABLA DE OBSERVACIÓN GRUPAL DE DESTREZAS

AGRUPAMIENTOS		
Los alumnos prefieren trabajar solos		
Los alumnos prefieren trabajar en parejas		
Los alumnos prefieren trabajar en pequeño grupo		
Los alumnos prefieren trabajar en gran grupo		
Los alumnos se sienten satisfechos al trabajar con sus compañeros de grupo		
Los alumnos manifiestan cohesión grupal		
Observaciones:		
INTERDEPENDENCIA		
Grado de eficacia en cuanto a los objetivos y compromisos propuestos.		
El grupo inicia las actividades pero las abandona		
El grupo inicia y acaba la actividad.		
El grupo cumple con todos sus compromisos		
Algunos miembros del grupo no cumplen con sus compromisos		
El grupo no cumple con sus compromisos		
Observaciones:		
RECOMPENSAS		
Las recompensas son...	Individuales	
	Grupales	
	Ambas	
	Verbales	
	Positivas	
	Negativas	
	Los alumnos responden a los refuerzos del profesorado	
	Los alumnos responden a los refuerzos de sus compañeros	
	Materiales	
Observaciones:		

Anexo 2

Entre los miembros del grupo	
Los grupos cooperativos realizan las tareas de forma...	Reflexiva
	Precipitada
	Planificada
	Buscan las respuestas dialogando
	Con retroalimentación inmediata de alguno de sus miembros
	Se bloquean ante cualquier dificultad
	Actúan de forma autónoma
	Demandan ayuda
Observaciones:	
¿Qué tipos de relaciones se establecen?	Conflictivas
	Competitivas
	Dominantes
	Afectivas
	Útiles (relacionadas con un trabajo eficaz)
	Cordiales
	Indiferentes
Observaciones:	
Con el profesorado	
Los alumnos reclaman la presencia del profesor frecuentemente	
Necesitan refuerzo.	
Eligen sus propias actividades, materiales, juegos, etc.	
Hacen sus propias creaciones.	
Negocian con el profesor aspectos relacionados con el aprendizaje	
Dialogan con el profesor sobre aspectos relacionados con la convivencia	
¿Con qué frecuencia interactúa el grupo con el profesor?	Escasa
	Normal
	Elevada
Observaciones:	

Grado de homogeneidad / heterogeneidad del grupo respecto a aspectos académicos, socio-culturales, motivacionales, conductuales...
Tipo de relación que se establece entre iguales
Tipo de relación con el profesorado, especialmente con el profesor-tutor
Clima de convivencia dentro del aula, (normas, respeto de sus integrantes, atribuciones, estrategias de comunicación)
Establecimiento de diferentes roles dentro del aula
Liderazgo cognitivo y emocional de ciertos alumnos

Índice

PRESENTACIÓN: <i>Leoncio Fernández, Director de la Fundación SM</i>	5
<i>Isabel Durán, Directora de Programas de la Fundación Pryconsa</i>	7
INTRODUCCIÓN. <i>Juan Carlos Torrego Seijo (coordinador de la obra)</i>	9
Capítulo 1. CONCEPTOS GENERALES DEL ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES. <i>Ana Miguel López y Aránzazu Moya Gutiérrez</i>	13
1. Concepto de superdotación y distinción entre términos similares: altas capacidades, genio, talento, precoz, prodigio, eminencia	13
2. Modelos explicativos del alto rendimiento intelectual	16
a) <i>Modelos basados en el rendimiento</i>	17
b) <i>Modelos socioculturales</i>	18
c) <i>Modelos cognitivos</i>	18
d) <i>Cuatro nuevos modelos</i>	19
e) <i>Teoría de las inteligencias múltiples</i>	22
3. Características del alumnado con altas capacidades	28
4. Conclusión	32
Bibliografía	33
Capítulo 2. IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES. <i>Aránzazu Moya Gutiérrez y Ana Miguel López</i>	35
1. Introducción	35
2. Indicadores para la detección inicial	37
3. Técnicas e instrumentos de detección e identificación	38
4. Evaluación psicopedagógica	50
5. El informe psicopedagógico	51
Bibliografía	51
Capítulo 3. MEDIDAS DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICAS PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES EN LA COMUNIDAD DE MADRID: RESPUESTAS EDUCATIVAS Y PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO. <i>Ma Teresa Boal Velasco y Ma Montserrat Expósito González</i>	53
1. Respuestas educativas	53
a) <i>Introducción</i>	53
b) <i>Respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid</i>	55
<i>Principios que deben regir la respuesta educativa dirigida a los alumnos con altas capacidades</i>	56
<i>Medidas ordinarias</i>	57
<i>Medidas excepcionales</i>	62

2. Programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid	64
a) <i>Investigación previa para la detección de estudiantes con altas capacidades</i>	64
b) <i>Diseño del Programa de enriquecimiento educativo</i>	65
c) <i>Proyectos anuales emprendidos</i>	73
d) <i>Evaluación</i>	74
3. Ejemplificación práctica de un modelo de enriquecimiento horizontal e interdisciplinar	75
Bibliografía	86
 Capítulo 4. LA DIFERENCIACIÓN CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN. CONCEPTOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES. <i>Ángeles Bueno Villaverde</i>	 89
1. Introducción	89
2. Los elementos del currículo en la escuela inclusiva	93
3. La enseñanza diferenciada	95
a) <i>La enseñanza diferenciada con alumnos de habilidades diversas</i>	97
b) <i>Comprender las necesidades de los estudiantes adelantados</i>	98
4. La enseñanza diferenciada. Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula	99
a) <i>Ambientes docentes que apoyan la diversificación: manejar una aula diferenciada</i>	100
5. Procedimientos para organizar un aula diferenciada según perfil de aprendizaje, aptitud e interés	103
a) <i>Organización de un aula diferenciada según la aptitud</i>	103
b) <i>Organización de un aula diferenciada según el interés</i>	108
c) <i>Organización de un aula diferenciada según el perfil de aprendizaje ...</i>	109
6. Diferenciación del currículo según el contenido, proceso y producto	112
a) <i>Diferenciación del contenido</i>	113
<i>Diferenciar el contenido según las necesidades del alumno</i>	113
<i>Algunas estrategias para diferenciar el contenido de aprendizaje</i>	113
b) <i>Diferenciación del proceso</i>	119
<i>Los baldes</i>	120
<i>Guías</i>	120
c) <i>Diferenciación del producto</i>	121
7. La evaluación	122
Bibliografía	123

Capítulo 5. LA EVALUACIÓN DEL GRUPO CLASE: PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS. <i>Paloma Moruno Torres, Mónica Sánchez Reula y Juan Carlos Torrego Seijo. ...</i>	125
1. Introducción	125
2. Objetivos de la evaluación. La evaluación inicial como proceso de identificación de las necesidades educativas	128
a) <i>En la práctica</i>	130
b) <i>¿Qué y cómo vamos a evaluar? Ámbitos relevantes de la evaluación</i> ...	132
3. Análisis de los factores individuales de aprendizaje y elaboración del perfil individual del alumno	133
a) <i>Las características intelectuales del alumno</i>	133
<i>¿Qué son?</i>	133
<i>¿Por qué son importantes?</i>	136
<i>¿Cómo reconocer las características intelectuales de un alumno?</i>	136
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	138
b) <i>Los conocimientos previos que tiene el alumno</i>	138
<i>¿Qué son?</i>	138
<i>¿Por qué son importantes?</i>	138
<i>¿Cómo reconocerlos?</i>	138
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	138
c) <i>Estrategias de aprendizaje del alumno</i>	139
<i>¿Qué son?</i>	139
<i>¿Por qué son importantes?</i>	140
<i>¿Cómo reconocerlas?</i>	140
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	140
d) <i>El estilo de aprendizaje</i>	142
<i>¿Qué es?</i>	142
<i>¿Cómo reconocer el estilo de aprendizaje?</i>	145
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	146
e) <i>La motivación del alumno</i>	147
<i>¿Qué es?</i>	147
<i>¿Cómo reconocerla?</i>	148
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	149
f) <i>El autoconcepto y la estima</i>	149
<i>¿Qué son?</i>	149
<i>¿Cómo reconocerlos?</i>	151
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	152
g) <i>El entorno familiar</i>	153
<i>¿Qué es?</i>	153
<i>¿Por qué es importante?</i>	153
<i>¿Cómo conocer el entorno familiar?</i>	155
<i>¿Qué puedo hacer?</i>	156

4. Análisis de las características del grupo clase. Evaluación grupal inicial de las rutinas y otras características relevantes	157
Bibliografía	164
Capítulo 6. LA CULTURA DE LA COOPERACIÓN. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA DE DIFERENCIACIÓN CURRICULAR. <i>Paloma Moruno Torres, Mónica Sánchez Reula y Francisco Zariquiey Biondi</i>	167
1. Introducción	167
2. El aprendizaje cooperativo como metodología diferenciadora	169
3. Fundamentación del aprendizaje cooperativo	171
a) ¿Qué diría un conductista sobre el modelo cooperativo?	172
b) ¿Evidencia el aprendizaje cooperativo la teoría de Bandura?	173
c) El legado humanista sobre el respeto a la diversidad	175
d) Jean Piaget y la Escuela de Ginebra	176
e) Las teorías de Vygotski, Bruner y Ausubel como grandes fundamentaciones del aprendizaje cooperativo	178
f) Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	180
4. «Fundadores» de la metodología cooperativa	181
5. Nuestra propuesta de implantación de estructura de aprendizaje cooperativo	184
a) Primer ámbito: la cultura de la cooperación	184
b) Segundo ámbito: la red de aprendizaje	185
c) Tercer ámbito: la unidad didáctica cooperativa	185
d) Cuarto ámbito: la red de enseñanza	185
6. Campaña de sensibilización	186
a) Ámbito 1: los equipos directivos	186
b) Ámbito 2: Sensibilización del equipo docente	187
c) Ámbito 3: los alumnos	188
d) Ámbito 4: el contexto familiar	189
7. Ventajas del aprendizaje cooperativo	190
a) Ventajas de tipo individual	191
b) Ventajas para el grupo clase	194
c) Ventajas para el equipo docente y para el centro en general	195
Bibliografía	196
Capítulo 7. LA RED DE APRENDIZAJE. ELEMENTOS, PROCEDIMIENTOS Y SECUENCIA. <i>Paloma Moruno Torres, Mónica Sánchez Reula y Francisco Zariquiey Biondi</i> ...	199
1. Introducción	199
a) Poder trabajar en equipo	200
b) Saber trabajar en equipo	201

2. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo	204
a) <i>Agrupamientos heterogéneos</i>	205
<i>El tamaño del agrupamiento</i>	206
<i>La duración del agrupamiento</i>	209
<i>Distribución de los alumnos</i>	210
<i>La disposición del aula</i>	214
<i>La disposición de los alumnos dentro de los grupos</i>	215
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	217
b) <i>Interdependencia positiva</i>	218
<i>Interdependencia de metas</i>	219
<i>Interdependencia positiva de tareas</i>	220
<i>Interdependencia positiva de recursos</i>	220
<i>Interdependencia positiva de funciones</i>	221
<i>Interdependencia positiva de recompensas/celebraciones</i>	223
<i>Interdependencia positiva respecto de la identidad</i>	224
<i>Interdependencia positiva respecto al ambiente</i>	224
<i>Interdependencia respecto al rival de fuera</i>	225
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	225
c) <i>Responsabilidad individual</i>	226
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	227
d) <i>Igualdad de oportunidades para el éxito</i>	228
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	229
e) <i>Interacción promotora</i>	230
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	232
f) <i>Procesamiento interindividual de la información</i>	233
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	235
g) <i>Utilización de destrezas cooperativas</i>	236
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	238
h) <i>Evaluación grupal</i>	239
<i>En el caso de alumnos con altas capacidades</i>	242
3. Secuencia para implantar la red de aprendizaje	243
a) <i>Primera fase: los primeros pasos. Parejas esporádicas que trabajan con técnicas cooperativas informales</i>	244
b) <i>Segunda fase: la consolidación. Equipos estables que trabajan con técnicas cooperativas informales</i>	246
c) <i>Tercera fase: el perfeccionamiento. Equipos estables que trabajan con técnicas cooperativas informales y formales</i>	248
Bibliografía	250

Capítulo 8. LA RED DE ENSEÑANZA PARA LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO. <i>Paloma Moruno Torres y Juan Carlos Torrego Seijo</i>	253
1. Introducción	253
2. La cultura de la cooperación en la organización educativa	255
3. Un modelo metodológico: la investigación-acción cooperativa	259
a) <i>Características</i>	260
b) <i>Proceso</i>	261
4. Los grupos dentro de la organización escolar	262
a) <i>Conceptualización de grupo</i>	263
b) <i>Propiedades de los grupos</i>	264
c) <i>Tipología de los grupos</i>	266
d) <i>Procesos de vida de los grupos</i>	267
5. Fases para la implementación del proyecto en colaboración	268
a) <i>Modelo de trabajo</i>	268
b) <i>Creación de condiciones para la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo</i>	269
<i>Clarificación de la tarea y sensibilización</i>	270
<i>Evaluación inicial de la red de enseñanza</i>	273
c) <i>Planificación y preparación para el desarrollo</i>	275
<i>Estructura del equipo colaborativo</i>	275
<i>Preparación para el desarrollo del plan</i>	281
d) <i>Desarrollo y seguimiento del plan</i>	282
e) <i>Evaluación y propuestas de mejora</i>	284
Bibliografía	288
 Capítulo 9. UNIDADES DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. <i>Juan Carlos Torrego Seijo y Francisco Zariquiey Biondi</i>	 291
1. Introducción	291
2. Diseño de la unidad didáctica basada en la elaboración de proyectos: contextualización de objetivos, contenidos y criterios de evaluación	293
a) <i>Presentación del modelo didáctico por proyectos a desarrollar en la unidad didáctica</i>	293
b) <i>Contextualización en función del diagnóstico</i>	298
<i>El sentido de la unidad didáctica</i>	298
<i>Realizar el diagnóstico de los alumnos</i>	299
<i>Evaluar las características del grupo</i>	300
<i>Evaluación de las características del profesor</i>	301

Índice

c) <i>Diseñar el proyecto a desarrollar en la unidad didáctica</i>	302
<i>Planteamiento de la situación-problema</i>	302
<i>Diseño del producto</i>	303
<i>Identificación del contexto</i>	306
<i>Diferenciación del proyecto para alumnos con altas capacidades</i>	306
d) <i>Establecimiento de la meta cooperativa</i>	309
<i>Diferenciación de la meta cooperativa para alumnos con altas capacidades</i>	310
e) <i>Selección de contenidos</i>	310
<i>Diferenciación de contenidos para alumnos con altas capacidades</i>	312
f) <i>Establecimiento de los objetivos de la unidad didáctica</i>	314
<i>Diferenciación de los objetivos para alumnos con altas capacidades</i> ...	315
g) <i>Identificación de las competencias trabajadas en la unidad didáctica</i>	316
<i>Diferenciación de las competencias para alumnos con altas capacidades</i>	318
h) <i>Formulación de los criterios de evaluación para la unidad didáctica</i> ...	319
<i>Diferenciación de los criterios de evaluación para alumnos con altas capacidades</i>	319
3. Metodología	321
a) <i>Principios metodológicos de la unidad didáctica</i>	321
b) <i>Diseño de la estructura cooperativa</i>	322
<i>Contextualización de la metodología en función del diagnóstico</i>	323
<i>Establecimiento de los agrupamientos</i>	323
<i>Diseño del ambiente de aprendizaje</i>	323
<i>Establecimiento de roles cooperativos</i>	325
<i>Selección y enseñanza de destrezas cooperativas</i>	325
<i>Establecimiento de normas</i>	326
c) <i>Diseñar y secuenciar tareas y actividades</i>	326
<i>Diseño de tareas y actividades</i>	326
<i>Diferenciación de las tareas y actividades para los alumnos con altas capacidades</i>	329
<i>Secuenciar el desarrollo de tareas y actividades</i>	337
d) <i>Selección y elaboración de materiales</i>	347
<i>Diferenciación de los materiales para alumnos con altas capacidades</i>	349
4. Diseño, selección y secuencia de las estrategias e instrumentos de evaluación	350
a) <i>Diseño y selección de las estrategias e instrumentos de evaluación</i>	351
<i>Diferenciación de las estrategias e instrumentos de evaluación</i>	353

Índice

b) <i>Diseño de la secuencia de actividades de evaluación final</i>	354
<i>Explicación de los criterios e instrumentos de evaluación</i>	355
<i>Estudio cooperativo y preevaluación mutua</i>	355
<i>Desarrollo de la prueba de evaluación</i>	356
<i>Establecimiento de las calificaciones individuales y las recompensas/celebraciones grupales</i>	357
<i>Autoevaluación grupal</i>	357
Bibliografía	358
Capítulo 10. EJEMPLIFICACIONES DE UNIDADES DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. DOS PROPUESTAS CONCRETAS PARA PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	
<i>Elena Calvo Rodríguez, Guillermo Rodríguez Hernández, María Varas Mayoral, Sonia Vega Ramos, Francisco Zariquiey Biondi</i>	361
1. Introducción	361
2. Primer curso de educación primaria	¿362?
3. Segundo curso de Educación Primaria	389
Bibliografía	428
Capítulo 11. INTERVENCIÓN EN RESIDENCIA DE PROTECCIÓN DE MENORES.	
<i>Inmaculada Maillo, África Rodríguez, Victoria Ruiz y Yolanda Torrego</i>	429
1. Presentación	429
2. Introducción	431
3. Breve resumen del programa de mejora del autoconcepto	434
a) <i>Finalidad y metodología</i>	434
b) <i>Contenidos</i>	434
c) <i>Sesiones y participantes</i>	434
d) <i>¿Qué me voy a encontrar en cada una de una de las sesiones?</i>	435
e) <i>Evaluación</i>	435
4. Programa	435
a) <i>Justificación</i>	435
b) <i>Objetivos</i>	439
c) <i>Contenidos</i>	440
d) <i>Metodología</i>	441
<i>Principios sobre los que se articula este programa</i>	445
e) <i>Cuestiones de carácter práctico relacionadas con la aplicación del programa</i>	448
<i>Fases a considerar en su implementación</i>	448
<i>Explicación de la estructura del programa y aspectos a tener en cuenta</i>	449

5. Estructura del programa	451
a) <i>Estructura general</i>	451
b) <i>Bloques</i>	451
<i>Bloque I: «Estas son nuestras normas»</i>	451
<i>Bloque II: «Nos comunicamos con los demás»</i>	458
<i>Bloque III: A«sí soy yo y me gusta cómo soy»</i>	476
<i>Bloque IV: la satisfacción por el trabajo bien hecho</i>	487
6. Evaluación	492
a) <i>Evaluación de la eficacia del programa</i>	493
<i>Evaluación de la consecución del objetivo general del programa</i>	493
<i>La evaluación de la consecución de los objetivos establecidos en cada una de las sesiones</i>	495
Bibliografía	502
 Anexo 1. TÉCNICAS FORMALES E INFORMALES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO. <i>María Varas Mayoral y Francisco Zariquiey Biondi</i>	 505
1. Introducción	505
2. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal	507
a) <i>Vamos a recordar juntos lo que aprendimos anteriormente. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la activación de conocimientos previos</i>	507
b) <i>Vamos a pensar juntos sobre lo que aprenderemos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para orientar hacia los contenidos</i> ...	510
c) <i>Vamos a aprender juntos nuevos contenidos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal presentar información</i>	512
d) <i>Vamos a reflexionar juntos sobre lo que estamos aprendiendo. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la comprensión de las explicaciones</i>	515
e) <i>Vamos a analizar juntos la tarea que tenemos que realizar. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la comprensión de las tareas</i>	518
f) <i>Vamos a planificar el trabajo juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la elaboración de planes de trabajo</i> ...	520
g) <i>Vamos a leer juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la lectura comprensiva</i>	522
h) <i>Vamos a hacer ejercicios juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para la realización conjunta de ejercicios o actividades</i>	524
i) <i>Vamos a resolver problemas juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la resolución de situaciones-problema</i>	529
j) <i>Vamos a buscar respuestas juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para la generación y el contraste de ideas y respuestas</i>	531

Índice

k) <i>Vamos a escribir juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la escritura de diversos tipos de textos</i>	533
l) <i>Vamos a organizar juntos la información. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la organización y elaboración de la información</i>	535
m) <i>Vamos a investigar juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la investigación</i>	537
n) <i>Vamos a resolver juntos nuestras dudas. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la aclaración de dudas y corrección de errores</i>	539
ñ) <i>Vamos a debatir juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover debates y controversias sobre los contenidos</i>	541
o) <i>Vamos a recapitular juntos lo que hemos aprendido. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la síntesis y recapitulación de lo aprendido</i>	543
p) <i>Vamos a estudiar juntos. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover el estudio y repaso conjunto</i>	545
q) <i>Vamos a reflexionar juntos sobre nuestro aprendizaje. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la reflexión sobre el propio aprendizaje</i>	549
r) <i>Vamos a pensar juntos como podemos seguir aprendiendo. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la profundización en los contenidos</i>	550
s) <i>Vamos a pensar juntos cómo podemos aplicar lo que hemos aprendido. Técnicas de aprendizaje cooperativo informal para promover la transferencia y aplicación de los aprendizajes</i>	551
3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formal	552
a) <i>Vamos a gestionar juntos nuestro aprendizaje. Técnicas de aprendizaje cooperativo en las que los alumnos trabajan juntos durante una o varias sesiones con un alto nivel de autonomía</i>	553
Bibliografía	560
Anexo 2. EVALUACIÓN DEL GRUPO CLASE. <i>Paloma Moruno Torres, Mónica Sánchez Reula y Juan Carlos Torrego Seijo</i>	561
Hoja de seguimiento	561
2. Inteligencias múltiples en el alumno	570
3. Conocimientos previos. Nivel de competencia curricular	572

