



El enfoque globalizador

Curso de actualización científica y
didáctica de Educación Primaria



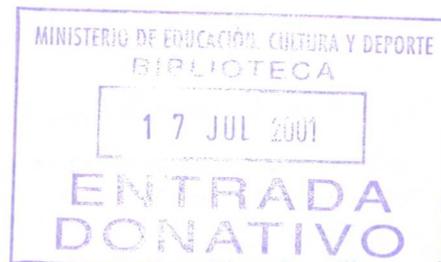
Ministerio de Educación y Ciencia

61795



El enfoque globalizador

Tomás Sánchez Iniesta



Curso de actualización científica y didáctica
de Educación Primaria

MA-7807
(N.C.)

R. 131487

Los libros que componen los materiales de apoyo para los *Cursos de Actualización Científica y Didáctica de la Educación Primaria* han sido coordinados por:

- Manuel Fort Hernández, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-93-177-0

I. S. B. N.: 84-369-2495-9

Depósito legal: M-6277-1994

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice general

	<u>Páginas</u>
Introducción	5
¿Qué modelo de enfoque globalizador proponemos?	7
El enfoque globalizador contemplado desde la intervención docente	19
Centros de interés	22
Tópicos	43
Proyectos de Trabajo	44
El enfoque globalizador contemplado desde los contenidos	69
Influencia de los contenidos en el enfoque globalizador	76
El enfoque globalizador en relación con la diversidad de los centros docentes	79
Aspectos que favorecen la adopción de un enfoque globalizador	79
Recapitulación y síntesis final	89
Características del enfoque globalizador	97
Bibliografía	99

Introducción

Con este documento queremos contribuir a la reflexión de los docentes sobre su propia práctica diaria, dentro de los cursos de formación diseñados en el ámbito concreto de la Educación Primaria. No es ésta una tarea fácil, pues debemos tener en cuenta la gran diversidad de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además es necesario considerar que la experiencia profesional de los docentes no ha sido la misma en todos los casos, de manera que existen distintos modos de entender la enseñanza y, como consecuencia, variados métodos de trabajo que se han ido consolidando a lo largo de los años.

Cuando hablamos de metodología, uno de los conceptos que han centrado buena parte de los debates entre los docentes durante los últimos años ha sido el de **GLOBALIZACIÓN**. A este concepto no todos le atribuimos el mismo contenido y características, lo que ha provocado en muchos casos que los límites entre términos como Centros de Interés, Globalización, Interdisciplinariedad, Proyectos de Trabajo, Tópicos, Talleres, etc., no fueran lo suficientemente precisos, dificultando el debate entre los profesionales de la enseñanza.

A lo largo del presente documento iremos abordando los distintos conceptos que tienen relación con la Globalización, facilitando paralelamente el debate sobre las propuestas metodológicas

acordes con el modelo curricular adoptado en esta Reforma educativa. En este sentido, y ya desde un principio, encontramos una dificultad que condiciona la reflexión sobre el enfoque globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es que la gran mayoría de los profesionales de la educación nos hemos formado en un modelo fundamentalmente disciplinar, y, por tanto, no es extraña la tendencia a transmitirlo en nuestra intervención en las aulas. Modelo que es preciso superar para que no se convierta en un obstáculo que impida desarrollar con coherencia los enfoques globales que se proponen en este momento.

El documento comienza analizando algunas de las concepciones más importantes sobre el concepto de GLOBALIZACIÓN, para seguidamente, en el capítulo 1, analizar tres características que consideramos necesarias para definir el modelo que defendemos en esta propuesta.

En el capítulo 2 analizamos, de entre los métodos que se utilizan para desarrollar el enfoque globalizador, aquellos que consideramos más extendidos: Centros de Interés, Proyectos de Trabajo, Tópicos y Talleres, entendiendo que los dos primeros engloban mayor número de opciones de entre las estrategias de intervención didáctica que se utilizan habitualmente por los docentes; de ahí que dediquemos una mayor atención a su desarrollo mediante ejemplos concretos que facilitan la comprensión de cada propuesta.

En el capítulo 3 se analiza la influencia que tienen los contenidos en el enfoque globalizador, entendiendo que su aportación no se resume al modo de organizarse en torno a unos temas concretos, sino también la relación que tienen los contenidos propuestos con los conocimientos que ya posee el alumno, así como con los materiales y recursos didácticos que se utilizan en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En el capítulo 4 se aportan unas sugerencias para analizar la organización de los equipos docentes y los Centros, y se indican algunos elementos relevantes para adoptar enfoques globales.

Por último, el capítulo 5 incluye un resumen de las características más importantes del enfoque globalizador propuesto, así como una síntesis de las relaciones que se dan entre sus distintos elementos y una recapitulación esquemática de todo el contenido abordado en el documento.

Cabría añadir, finalmente, que a lo largo del documento se incluyen una serie de actividades orientativas que podrán desarrollar los equipos de trabajo organizados durante el desarrollo del curso, para que mediante su realización se facilite la comprensión de las propuestas contenidas en el mismo, profundizando en ellas y adaptándolas a su propia realidad.

1

¿Qué modelo de enfoque globalizador proponemos?

Desde comienzos del siglo XIX tiene lugar en los países occidentales más desarrollados un proceso por el cual se va diferenciando progresivamente el conocimiento acumulado en las ciencias, dando lugar a una multiplicidad de disciplinas. Este proceso se ve favorecido y justificado por la división que se opera principalmente en el mundo laboral, en la industria, mediante una mayor especialización en los procesos de producción. Este modo de producción, que discurre paralelo a la definición de un modelo de sociedad acorde con él, condiciona, como es natural, el pensamiento del momento, así como los modos a través de los cuales éste se manifiesta, cuya traducción en educación supone la elaboración de un currículo organizado por disciplinas-asignaturas que contribuyen a presentar la realidad de un modo fragmentado.

La crítica a este modelo se ha venido produciendo hasta nuestros días de la mano de reflexiones aportadas precisamente por las distintas ciencias, que, cada vez con mayor frecuencia para hacer frente a los problemas que abordan, precisan de una mayor integración entre ellas, tanto de sus cuerpos de conocimiento como de los métodos que utilizan.

Desde el punto de vista de la organización del currículo y la práctica educativa, se ha argumentado que los alumnos/as (1) deben responder a situaciones de enseñanza que reflejen los problemas reales, y en este sentido sabemos que la realidad no se presenta fragmentada. Por otro lado, durante los años de escolaridad que se corresponden con la Educación Primaria, los alumnos no han adquirido todavía el suficiente nivel de desarrollo que les permita una adecuada aproximación al conocimiento mediante el análisis fragmentado que proporcionan las distintas disciplinas. De igual manera, para favorecer la integración social de los alumnos, debería abordarse en las aulas el conocimiento de su entorno próximo, y además convendría realizar esta tarea en equipo, promoviendo el debate y la participación, aspectos necesarios para el desarrollo de las capacidades que favorecen la incorporación de los alumnos a una sociedad democrática.

Éstos y otros muchos argumentos que se han aportado desde la psicología, sociología, epistemología, etc., han contribuido a que los docentes hayamos desarrollado nuevas formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos desde enfoques globalizadores, dando lugar a diversas experiencias que se han definido bajo el mismo título de GLOBALIZACIÓN, pero que presentan en muchos casos notables diferencias entre sí.

Así, por ejemplo, un buen número de docentes han seguido las ideas expuestas por O. Decroly, que tomaba como base para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje las necesidades e intereses del niño, así como el carácter global que para él tiene la captación de la realidad. Sobre esta base propone una organización de los contenidos en torno a **Centros de Interés** significativos para los alumnos, que, según él, se asientan sobre necesidades naturales y básicas de los mismos, y los considera comunes a todos ellos, otorgando a estos Centros de Interés un valor universal, válido, por tanto, para todos los alumnos. Esta concepción, a través de la cual se equiparan alumnos y situaciones distintas, puede introducir, en nuestra opinión, un elemento de rigidez en el desarrollo de esta estrategia metodológica.

Muchos docentes sobre la base de estas ideas han elaborado Centros de Interés, pero superando la rigidez que hemos advertido, adaptando su selección y tratamiento al contexto donde se desenvuelven los alumnos. En otros casos, los Centros de Interés se han concebido con un planteamiento muy alejado en relación con las necesidades básicas e intereses de los alumnos, y se han convertido en conjuntos de contenidos que giraban en torno a un tema considerado “intere-

(1) En adelante utilizaremos solamente el término alumnos (por alumnos/alumnas), profesores (por profesores/profesoras), al objeto de facilitar la lectura del texto.

sante”, convirtiéndose así generalmente en una organización de los contenidos mediante Tópicos, interpretación que dista mucho de las intenciones iniciales propuestas por O. Decroly.

También se ha considerado la GLOBALIZACIÓN en muchos casos como sinónimo de **Interdisciplinariedad**, entendida ésta como la aportación que varios docentes hacen de saberes disciplinares sobre un mismo tema, para que los alumnos procedan a establecer las oportunas relaciones entre estas informaciones, o bien, cuando se trataba de un solo docente el que intervenía con el grupo de alumnos, haciendo él mismo confluir diferentes materias en torno a un tema prefijado. En este último caso, se ha dado en diversas ocasiones una organización y tratamiento de los contenidos un tanto forzada y artificiosa, incluyendo obligadamente contenidos de todas las áreas sin excepción, al haber interpretado los docentes que esta metodología así lo exigía.

En otros casos se ha considerado la **investigación del medio** como el método adecuado para entender la GLOBALIZACIÓN, utilizando las aportaciones de aquellas disciplinas que más pueden contribuir al estudio del entorno natural y social que rodea al alumno, pero considerándolas no como objetivos en sí mismas, sino en tanto proporcionan los instrumentos que permiten a los alumnos conocer, interpretar y actuar sobre la realidad.

Partiendo de J. Dewey, y a través de W. H. Kilpatrick, ha llegado hasta nosotros un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante **Proyectos de Trabajo**, que los alumnos realizan conjuntamente para tratar de resolver un problema que se les presenta, y para ello utilizan las aportaciones de las distintas disciplinas, pero relacionándolas con un problema concreto que les otorga unidad y sentido en su tratamiento. Este modo de abordar los contenidos objeto de aprendizaje se apoya en una metodología basada en la actividad de los alumnos, dando una gran importancia al desarrollo de destrezas y estrategias de aprendizaje.

Estas diversas maneras de entender el concepto GLOBALIZACIÓN no se dan en todos los casos de un modo tan diferenciado, ya que no es extraño encontrar estrategias de intervención en el aula que contengan algunos elementos de los distintos modelos expuestos. Ante esta situación, es fácil comprender las frecuentes confusiones producidas al utilizar los conceptos relacionados con la GLOBALIZACIÓN, como ya hemos apuntado anteriormente. Conceptos que en ocasiones se utilizan como sinónimos según los casos y, en otras, aparecen como modos de intervención en el aula claramente contrapuestos.

De los tres elementos fundamentales que debemos contemplar en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno, docente y contenidos), las concepciones sobre GLOBALIZACIÓN que más eco han tenido tradicionalmente dentro de un currículo cerrado han sido aquellas que han

destacado la organización de los contenidos como la característica principal sobre la que se sustenta este enfoque metodológico, ya que exigen por lo general transformaciones menos profundas en los modos de actuar de los docentes en sus aulas, así como en la organización general de los Centros.

Cuando además de la organización de los contenidos se ha puesto el acento en la importancia del docente como generador de conocimiento, superando la concepción de éste como un mero transmisor de conocimientos ya elaborados, nos encontramos entonces con unas concepciones sobre GLOBALIZACIÓN que exigen mayores cambios en los modos de hacer, requieren un profesional que debe analizar e interpretar el entorno donde se desenvuelven los alumnos, y tomar decisiones sobre programación que generalmente requieren un trabajo coordinado del equipo docente.

Finalmente, cuando ponemos el mayor acento en los procesos a través de los cuales los alumnos construyen aprendizajes significativos, y consideramos que la función del docente no es tanto aplicar métodos globalizadores en sí, cuanto contribuir a que los aprendizajes de los alumnos se realicen desde el mayor grado de globalidad posible, el debate sobre las técnicas y los métodos pasa a un segundo lugar, para centrarnos principalmente en el modo de aprender de nuestros alumnos, es decir, en la concepción del aprendizaje que sustenta toda la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el modelo de aprendizaje que se corresponde mejor con la adopción de enfoques globales es aquel que realiza el alumno estableciendo conexiones entre los conocimientos que ya posee y aquellos que se le propone aprender, construyendo significados y atribuyendo un mayor sentido a lo aprendido, es decir, realizando lo que se ha denominado como aprendizajes significativos. De manera que cuanto más global es un aprendizaje, más significativo, y viceversa (C. Coll), pues los alumnos no proceden en su aprendizaje mediante acumulaciones sucesivas de contenidos, sino estableciendo relaciones cada vez más variadas y ricas entre los mismos, lo que favorece una aproximación más global y completa al conocimiento. Este modo de concebir el aprendizaje supera un enfoque didáctico centrado en las disciplinas o materias, propiciando una nueva manera de entender la relación enseñanza-aprendizaje cuyas características más importantes analizamos seguidamente.

El modelo que proponemos

Las distintas concepciones que hemos comentado en el apartado anterior referidas al concepto de GLOBALIZACIÓN coinciden básicamente en dos características principales:

- Presentar los contenidos relacionados en torno a unos temas bien definidos, que actúen como organizadores y eviten la dispersión en disciplinas aisladas, favorece los aprendizajes de los alumnos.

- Si estos núcleos de contenidos están relacionados con la vida real y conectan con las experiencias de los alumnos, van a favorecer la implicación activa de los mismos en su proceso de aprendizaje.

En muchas ocasiones el análisis del concepto de GLOBALIZACIÓN ha respondido más a argumentos basados en la intuición de los docentes que a un trabajo sistemático de reflexión apoyado en sólidas aportaciones teóricas y en una evaluación rigurosa de su desarrollo en las aulas. En este momento disponemos de un marco conceptual bien fundamentado, apoyado sobre un modelo de aprendizaje de los alumnos (aprendizaje significativo), del que se derivan unas determinadas estrategias de intervención didáctica por parte de los docentes, que nos permite acometer este análisis con mayor precisión.

Vamos a basar nuestra exposición en la explicación del modo en el que intervienen y se relacionan los tres elementos principales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, docente y contenido, en coherencia con las características que definen el modelo de aprendizaje significativo. Para ello, indicamos tres aspectos fundamentales que caracterizan a nuestro juicio el concepto de enfoque globalizador, y son:

A) Es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos objeto de aprendizaje se deberían presentar relacionados en torno a un tema concreto que actúa como eje organizador.

Tal y como están definidos los objetivos generales en el currículo para la etapa de Educación Primaria, éstos no pueden alcanzarse plenamente mediante el tratamiento aislado de una de las áreas que la conforman, ya que ninguna de ellas por separado logra desarrollar todas las capacidades que aquéllos contienen en su definición, lo que hace necesario el concurso de diversas áreas que necesariamente deben establecer múltiples conexiones entre sí.

Por otro lado, dentro de cada área los contenidos se presentan distribuidos en distintos bloques de referencia para facilitar su exposición, si bien estos bloques se deben abordar en estrecha relación unos con otros para conseguir los objetivos generales del área, pues los contenidos que forman cada bloque no se corresponden directamente con un único objetivo de área.

Así por ejemplo, si consideramos el análisis del siguiente objetivo general de entre los que han sido establecidos para la Etapa (Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre de 1991), comprenderemos mejor la idea de RELACIÓN que impregna todo el currículo propuesto:

- j) “Conocer el patrimonio cultural, participando en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.”

Necesitaríamos abordarlo al menos desde el tratamiento interrelacionado de las siguientes áreas: Lengua y Literatura, Educación Artística, Educación Física y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Recogiendo manifestaciones culturales que van desde la práctica de juegos tradicionales cuya conservación debemos procurar, dentro del área de Educación Física, hasta la recogida de manifestaciones orales y escritas de la cultura propia de una comunidad que se conservan transmitiéndose de unas generaciones a otras a través del lenguaje. Por tanto, no deberíamos circunscribirnos a un área exclusivamente, como puede ser la del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, aun cuando sea la que más relación pudiera tener con el objetivo propuesto, ya que limitaríamos considerablemente las posibilidades que podemos ofrecer a nuestros alumnos para conseguirlo.

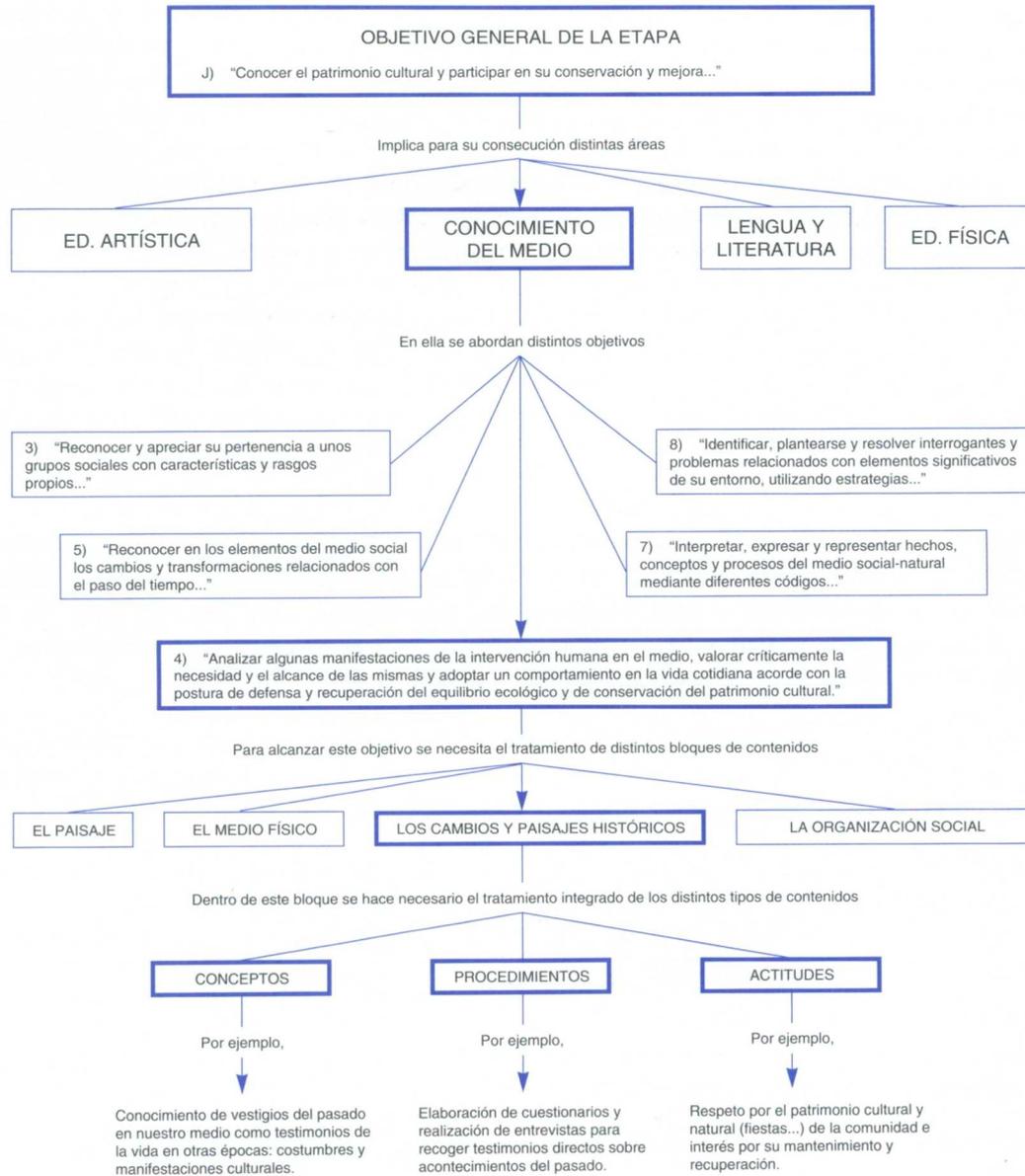
Así, analizando la contribución de una de las áreas que participan en la consecución de este objetivo, como es la de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, advertimos a su vez la necesidad de abordar varios objetivos definidos para la misma, concretamente los números 3, 4, 5, 7 y 8, que contribuyen a alcanzar el objetivo ya apuntado anteriormente para la etapa. De entre los objetivos de área que hemos apuntado, podemos seleccionar el número 4:

“Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorando críticamente la necesidad y alcance de las mismas, y adoptar un compromiso en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.”

Para alcanzar este objetivo, comprobamos nuevamente que necesitamos abordar el tratamiento de distintos bloques de contenidos, como son: el paisaje, el medio físico, la organización social y los cambios y paisajes históricos. La interrelación de estos bloques de contenidos permitirá crear unas situaciones de aprendizaje más ricas en información y posibilidades para los alumnos, que sería imposible conseguir sólo con uno de ellos (véase cuadro 1).

Actividad recomendada

Realizar en equipo el análisis de un objetivo general de etapa y continuar su desarrollo a través de los objetivos de las distintas áreas que guardan relación con él, así como de los bloques de contenidos y tipos de contenidos del área que se considere más cercana al objetivo general de etapa elegido, comprobando, a través de su estudio, el grado de relación necesaria que existe entre todos ellos.



Cuadro 1



Como podemos apreciar, el concepto de “relación” está presente a lo largo de la exposición de objetivos y contenidos en este modelo curricular, y para abordarlos sería conveniente presentarlos a los alumnos agrupados en torno a un contenido organizador, para evitar la dispersión que pueden provocar las aportaciones realizadas desde las distintas disciplinas. Si además estos núcleos temáticos que actúan como organizadores tienen relación con situaciones y acontecimientos que se dan en el contexto del alumno, van a favorecer la implicación activa del mismo en su propio proceso de aprendizaje (un buen ejemplo de estos contenidos organizadores lo representan los temas elegidos que dan nombre a un Centro de Interés).

Concluimos, por tanto, que una de las características fundamentales del enfoque globalizador es la necesidad de favorecer las relaciones entre los contenidos para alcanzar los objetivos propuestos, y a ello contribuye la presentación de los mismos en torno a temas concretos especialmente elegidos por su relevancia, lo que permitiría dotar de un mayor sentido al aprendizaje de los alumnos.

B) Es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la motivación y aumentando su funcionalidad mediante una respuesta global de los alumnos basada principalmente en el tratamiento integrado de los distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

Además de abordar los contenidos organizados en torno a un tema, tal y como hemos indicado en el apartado anterior, es preciso que los distintos tipos de contenidos tengan un tratamiento integrado a fin de atribuir un mayor sentido a la realidad objeto de estudio.

Continuando con el ejemplo iniciado en el apartado anterior y dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, si elegimos el bloque referido a los cambios y paisajes históricos podemos comprobar la necesidad de este tratamiento integrado analizando algunos de sus contenidos, como son (véase cuadro 1):

- Conceptos.—Conocimiento de vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas: costumbres y manifestaciones culturales (fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc.).
- Procedimientos.—Elaboración de cuestionarios y realización de entrevistas para recoger testimonios directos sobre acontecimientos del pasado.

- Actitudes.—Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

Como podemos comprobar, los tres tipos de contenidos que acabamos de exponer si los tratamos de un modo integrado facilitará la asimilación de los mismos por parte de los alumnos, que confieren sentido a los aprendizajes al contemplarlos desde la globalidad de su persona: creencias, actitudes, conocimientos...

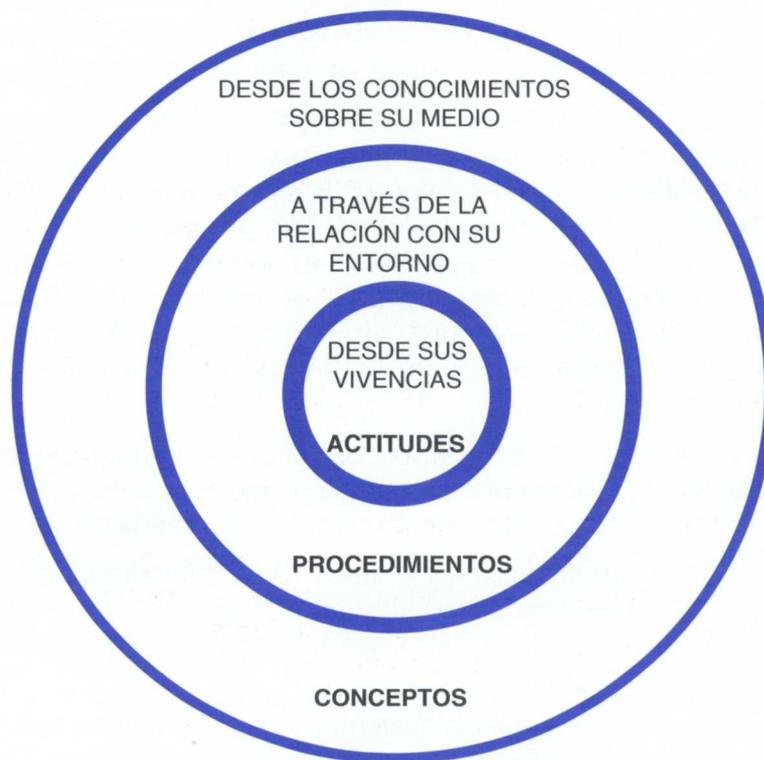
Con demasiada frecuencia se ha otorgado un papel preponderante, casi exclusivo en ocasiones, al aprendizaje de contenidos de tipo conceptual, relegando a un segundo plano el desarrollo de destrezas y procedimientos, y todavía en menor medida se han abordado las actitudes y valores, lo que ha provocado que los alumnos hayan dado generalmente respuestas parciales ante las situaciones de aprendizaje que se les presentaban. El nuevo modelo curricular adoptado en la Reforma educativa apuesta decididamente por la integración de los distintos tipos de contenidos para favorecer una respuesta global de los alumnos ante el aprendizaje. Una respuesta que entendemos debe darse desde tres niveles:

1. Un primer nivel corresponde a la adquisición de conocimientos principalmente de tipo conceptual, ampliando las redes y esquemas que ya posee mediante la incorporación de nuevos contenidos que faciliten una mejor interpretación de la realidad.
2. Pero para realizar adecuadamente el tratamiento de la información que recibe es preciso que el alumno desarrolle destrezas y procedimientos que permitan su recopilación, clasificación, interpretación, expresión, etc., desarrollando finalmente estrategias de aprendizaje que le ayuden a aprender por sí mismo.

Éste es un nivel de respuesta que se identifica más claramente con el tipo de contenidos definidos como procedimientos en el Diseño Curricular, y supone un nivel más estable por cuanto estos contenidos permanecen más tiempo activos en el alumno. Estos contenidos, si bien es cierto que han sido tratados en las aulas, lo cierto es que en general no han gozado de la misma valoración que los anteriores; por tanto, han participado de los programas oficiales con menos peso, y consecuentemente han sido objeto de una programación más difusa.

3. En nuestra opinión el nivel más profundo de respuesta y posiblemente el más olvidado ha sido el relativo a las actitudes y los valores, contenidos que están relacionados más directamente con las vivencias internas de los alumnos y que generalmente han formado parte del llamado "currículo oculto". En estos momentos, por el contrario, se destaca la participación de los contenidos actitudinales en los aprendizajes de los alumnos, para contribuir a mejorar

la motivación, el autoconcepto y la confianza en sí mismos, elementos fundamentales para construir aprendizajes significativos (véase cuadro 2).



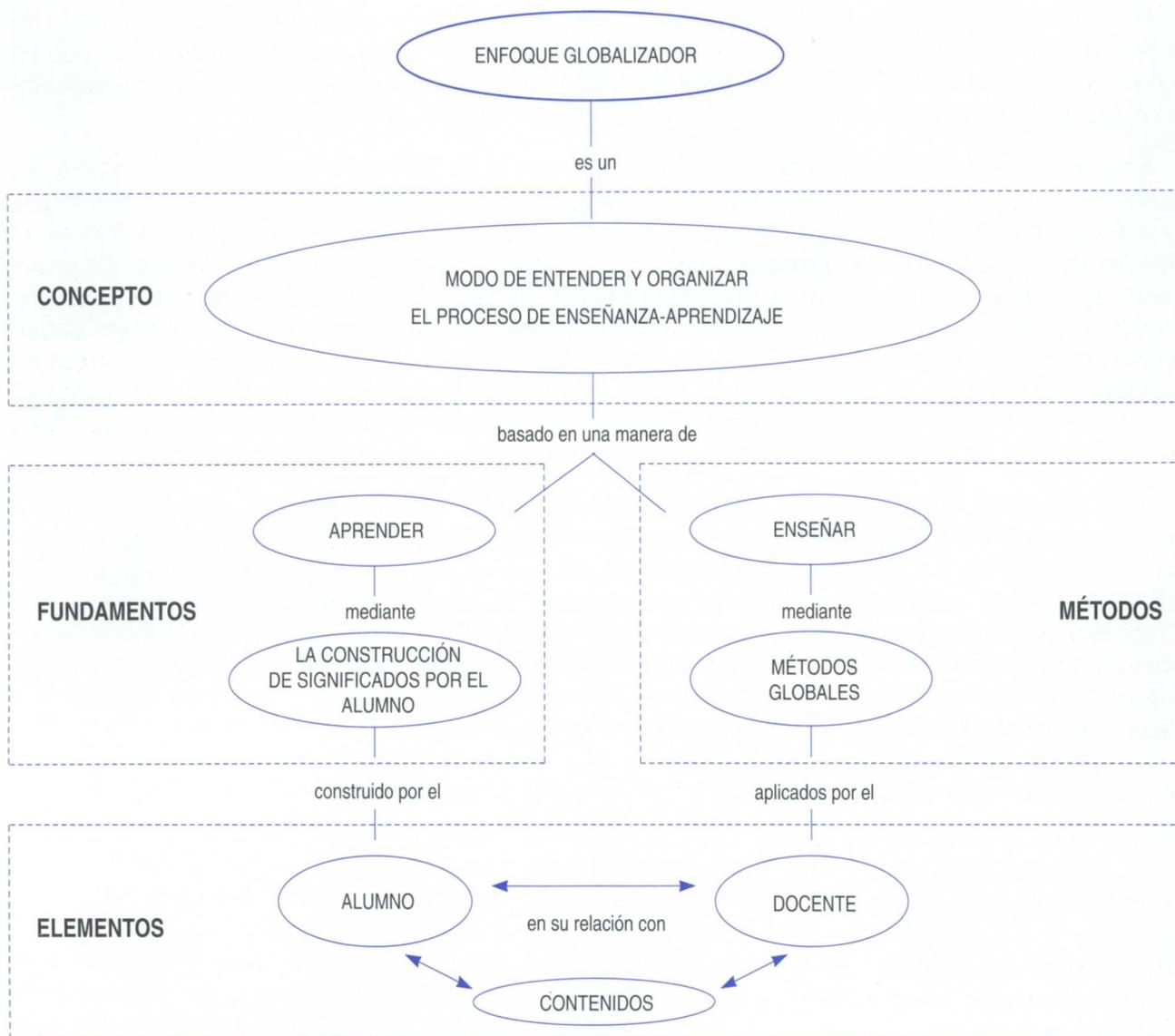
Cuadro 2. Respuesta global de los alumnos ante los aprendizajes propuestos.

- C) Es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se apoya en la concepción de un docente que interpreta y adapta el currículo, organizando mediante la enseñanza un proceso rico en situaciones de aprendizaje ligadas a la experiencia de los alumnos, y que orienta el tratamiento de los contenidos hacia la consecución de los objetivos generales propuestos, utilizando los métodos y técnicas más apropiados dependiendo del contenido y de las características de los alumnos.

No presupone, por tanto, la utilización de una técnica o método determinado, sino un modo de entender la función docente desde la creatividad para organizar un proceso de aprendizaje rico en posibilidades y estímulos, empleando para ello todos los métodos que favorezcan un acercamiento de los alumnos al conocimiento, lo más completo posible y en su globalidad.

Esta actitud ante la enseñanza por parte del docente debe favorecer la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, orientándolo en la adquisición de aquellas estrategias necesarias que le permitan aprender por sí mismo en situaciones distintas a las abordadas en el aula, es decir que le permita aprender a aprender, superando una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en aprender preferentemente respuestas ya elaboradas, que posteriormente los alumnos son incapaces en muchos casos de aplicar a la realidad. Los docentes deben favorecer la adquisición de aquellos contenidos procedimentales que tienen una gran relevancia en la adopción de enfoques globalizadores, destacando entre ellos las “estrategias de aprendizaje” que J. I. Pozo define como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.

Para favorecer la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos el docente debería adoptar decisiones que se refieren a la elaboración de secuencias generales de objetivos y contenidos para la etapa y los distintos ciclos, elección de ejes de contenidos que sirvan de organizadores, selección de materiales curriculares que permitan la actividad creativa de los alumnos y se adapten a la diversidad de los mismos, distribución de tiempos y espacios con la suficiente flexibilidad para adaptarse a los ritmos y circunstancias de aprendizaje de los alumnos, etc., a través de la programación coordinada dentro del equipo docente, que favorezca una actuación coherente y eficaz con el conjunto de alumnos que componen el grupo-clase.



Cuadro 3



El enfoque globalizador contemplado desde la intervención docente

El fin principal de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a un enfoque globalizador no es el de aplicar unas técnicas y métodos de enseñanza a través de las cuales presentar las relaciones que se dan entre los contenidos propuestos, sino crear las condiciones para que nuestros alumnos puedan dar una respuesta global que les permita construir aprendizajes con el mayor grado de significatividad posible. Por ello, nuestra propuesta de enfoque globalizador se apoya principalmente sobre la actividad constructiva que realizan los alumnos, es decir, sobre el aprendizaje.

La relación que tiene el concepto de “Aprendizaje Significativo” con la adopción de enfoques globalizadores para organizar la enseñanza se expone detalladamente en otro documento de esta misma publicación, a cuyo estudio nos remitimos, y, por tanto, no vamos a extendernos en su explicación. Si bien es conveniente recordar que los alumnos aprenden principalmente a través de su actividad constructiva, como acabamos de indicar, estableciendo relaciones entre los nuevos contenidos objeto de aprendizaje y los conocimientos que ya poseen. No obstante, el grado y calidad de los aprendizajes depende de la mediación del docente para orientar estos procesos, de su ayuda para que puedan ser construidos dentro de un marco lo más rico posible, y con las orientaciones adecuadas para que el alumno pueda establecer las relaciones necesarias.

En el ejercicio de esta tarea de mediación entre el alumno y los contenidos objeto de aprendizaje los docentes nos encontramos inmersos en un proceso permanente de reflexión. Analizamos nuestra actuación en el aula, el progreso de nuestros alumnos, los materiales que utilizamos, etc. En este análisis queremos resaltar tres aspectos que nos parecen de gran importancia:

- a) Es conveniente superar los análisis ocasionales e intuitivos que con frecuencia realizamos sobre nuestra práctica docente, mejorando la **SISTEMATIZACIÓN** de las evaluaciones realizadas sobre la misma, para que obtengamos la información necesaria que nos permita definir con claridad nuestra actuación.
- b) Es necesaria una **FUNDAMENTACIÓN** rigurosa de nuestro modo de actuar, superando la concepción de un profesional que actúa por inercia y que desconoce la base conceptual en la que se apoya su modo de hacer, es decir, la fundamentación de las técnicas y métodos que utiliza habitualmente.
- c) Es precisa una **PLANIFICACIÓN** rigurosa de nuestra actuación tanto a nivel individual como dentro del equipo docente, para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El desarrollo de estas tareas favorece la mejora profesional de los docentes, que no debe confundirse con una concepción tecnificada de la enseñanza basada en la aplicación mimética de unos métodos concretos, ni en la figura del profesor experto transmisor de conocimientos ya elaborados. Por el contrario, el docente es un mediador entre la estructura cognoscitiva del alumno y los contenidos objeto de aprendizaje, un experto que crea condiciones, diseña actuaciones, propone posibles relaciones, facilita materiales, participa en la evaluación junto con el alumno, etc. Así pues, su tarea consiste en orientar el proceso e interpretar constantemente las respuestas de los alumnos, ayudándoles a construir sus propios aprendizajes. Este camino lo deben recorrer ellos mismos, y el papel que desempeña el docente es el de un acompañante cualificado.

Las distintas técnicas y métodos que vamos a exponer son solamente unos recursos en manos del docente que le ayudarán a orientar su actuación en el aula. Esta tarea no se contempla actualmente desde el punto de vista de un profesional que trabaja aislado del resto de miembros que componen el Claustro de Profesores de su Centro educativo; por el contrario, como miembro de un equipo docente debe tomar decisiones en conjunto y plasmarlas en el Proyecto Curricular para dotar de coherencia a las distintas actuaciones individuales.

De todas las decisiones que se recogen en el Proyecto Curricular, una de las más importantes a la hora de adoptar enfoques globalizadores en la organización del proceso de enseñanza-apren-

dizaje es la elaboración y definición de secuencias de objetivos y contenidos para las distintas áreas. Esta tarea de análisis y planificación que realiza el equipo docente va a permitir:

- Contar con un orden en la presentación de los contenidos a los alumnos, dibujando tres grandes bloques que corresponden con cada uno de los ciclos de Educación Primaria.
- Disponer de un repertorio de recursos para la planificación, ya que las secuencias no se reducen a una mera distribución de contenidos por ciclos, sino que deben mostrar además las relaciones principales que se establecen entre los contenidos más relevantes, así como el contenido que hace de organizador, los ejes principales que sustentan la secuencia, etc.

Sobre esta base, y en diferentes niveles de concreción, los docentes van a adoptar aquellas decisiones de planificación y programación más adecuadas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas decisiones deberán adoptarse por todo el equipo docente que compone la etapa, otras veces a nivel de ciclo, y finalmente, la programación concreta de aula recogerá aquellos aspectos que competen más directamente a cada profesor. Por tanto, conviene destacar que no todos los métodos que podemos utilizar para desarrollar el enfoque globalizador se sitúan en el nivel de decisión que corresponde al ámbito exclusivo del trabajo de aula.

En este sentido sostenemos que los Centros de Interés responden a contenidos de especial relevancia para la educación de nuestros alumnos, y que constituyen la base para desarrollar aquellos objetivos generales que se han destacado por su importancia en el Proyecto Curricular. Los situamos, por tanto, en un nivel de generalidad que trasciende la programación concreta de un tema en el aula, y su planificación debe corresponder al equipo docente de etapa y principalmente de ciclo, que van a dibujar las líneas generales y básicas del Centro de Interés, para dejar a la iniciativa del docente su concreción en el aula.

En otros casos necesitamos un nivel de programación que requiere una concreción mayor, de manera que un grupo de alumnos pueda abordar los aprendizajes a través de métodos de investigación para resolver una situación problemática que se les presenta. En este caso, los Proyectos de Trabajo representan un método eficaz para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se da una mayor participación de los alumnos y del profesor en su aula, pasando la labor del equipo de ciclo a un segundo plano.

Los métodos que podemos utilizar dependerán en cada caso de las características de nuestros alumnos y del propio contenido que vamos a trabajar. No deben ser considerados por el docente como estrategias de intervención contrapuestas; al contrario, son modos de hacer en el aula que

se complementan a lo largo del curso escolar en función de las distintas situaciones de aprendizaje planificadas. El debate, por tanto, no debe centrarse en determinar qué método ha de prevalecer sobre los demás, sino en utilizarlos todos ellos, para que, apoyándonos en su carácter complementario, podamos dar respuesta a las múltiples y variadas situaciones que se nos presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestro grupo de alumnos.

Hemos creído conveniente destacar el análisis de dos métodos concretos, como son los Centros de Interés y los Proyectos de Trabajo, ya que podemos considerarlos a cada uno de ellos como el más representativo del tipo de decisiones que es preciso adoptar. En el primer caso se considera prioritaria la participación del equipo docente en la planificación del proceso, mientras en los Proyectos de Trabajo son las decisiones del docente considerado individualmente las que adquieren mayor protagonismo. En resumen, vemos necesario destacar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos planos distintos, según atribuyamos más participación a lo colectivo (segundo nivel de concreción) o a la labor individual (tercer nivel de concreción).

Centros de interés

Características

Bajo la denominación de Centros de Interés se han entendido diferentes modos de organizar la enseñanza, no todos ellos coincidentes, y en muchos casos ofreciendo grandes diferencias; por tanto, en primer lugar conviene explicar las características más importantes que definen el modelo de Centro de Interés que proponemos en este trabajo:

- a) Enlazando con las ideas expuestas ya en la Introducción, consideramos los Centros de Interés como el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan en torno a un tema central que da nombre al mismo, elegido en función de las necesidades e intereses básicos de los alumnos, que O. Decroly agrupaba en torno a: necesidades de alimentación e higiene, refugio y protección de la intemperie, defensa de los peligros buscando seguridad, junto con la necesidad de relacionarse con los demás en una dimensión cooperativa y de solidaridad.

Este mismo autor consideraba que si las necesidades básicas de todos los seres humanos eran similares, los Centros de Interés inspirados en ellas tendrían una validez general, siendo, por tanto, igualmente útiles para el proceso de aprendizaje de cualquier grupo de alum-

nos. No obstante, como ya hemos apuntado anteriormente, esta manera de concebir la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje podría introducir cierta rigidez no deseada en el desarrollo del mismo. Para evitarlo, la elección de los Centros de Interés debe hacerse en base a las características de los alumnos dentro del contexto en el que se desenvuelven habitualmente, adaptando la intervención docente a la realidad de cada Centro.

Estas notas de identidad que caracterizan a la realidad de cada comunidad educativa se enmarcan dentro del documento referido al Proyecto Educativo de Centro (P. E. C.), y contribuirán a concretar aquellos objetivos que se consideren más importantes para el desarrollo integral de los alumnos que asisten a ese Centro educativo.

La determinación de estas finalidades servirá de orientación al equipo docente para elegir aquellos ejes vertebradores en torno a los cuales se organizan los objetivos y contenidos dentro del Proyecto Curricular de Etapa, y dentro de los cuales se pueden seleccionar distintos Centros de Interés que se abordarán a lo largo de la etapa mediante una relación de continuidad y progresión en los aprendizajes que permita conseguir al finalizar la misma aquellas finalidades propuestas inicialmente en el P. E. C., dándose así una relación de continuidad entre ambos documentos, que van a contribuir finalmente a dotar de una mayor coherencia a la intervención de los distintos miembros del equipo docente en las aulas.

Los Centros de Interés no son, por tanto, un tema cualquiera que se muestre “interesante” sin más para los alumnos, en aquellos casos que participan en su elección, o para el docente cuando es éste quien los designa en base al atractivo que puedan tener en un momento dado. Como podemos comprobar, los Centros de Interés son ideas fuerza en torno a las cuales convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de las personas. Se consideran contenidos culturales básicos en los procesos de aprendizaje que deben realizar los alumnos, y en este sentido tienen una mayor estabilidad y duración en la planificación que realiza el equipo docente.

- b) Los Centros de Interés concebidos como un conjunto de conocimientos básicos sería conveniente que estuvieran reflejados en el Proyecto Curricular de Centro, respondiendo a los planteamientos educativos plasmados en el Proyecto Educativo. Se partirá, por tanto, de un análisis de la realidad donde está ubicado el Centro, que nos aportará los datos necesarios para decidir los objetivos más relevantes en el contexto de la etapa, y en consecuencia priorizar aquellos contenidos más adecuados para alcanzarlos, que se deben abordar a lo largo de los distintos ciclos que la componen.

Es conveniente que exista un equilibrio entre el tratamiento de los Centros de Interés diseñados por el equipo docente, en tanto que se refieren a contenidos básicos y de especial relevancia, junto con la libertad para seguir una programación autónoma por cada grupo-aula durante el resto del tiempo disponible en el horario general.

- c) Los Centros de Interés se ubican en los ciclos en relación con las secuencias de contenidos que se hayan definido para las distintas áreas dentro de la etapa, a través del orden y las relaciones que se establezcan para los contenidos más relevantes. Secuencias que naturalmente no deben descender a desarrollar temas concretos, especificando su tratamiento dentro del aula, ya que entraríamos en el tercer nivel de concreción, que, como veremos posteriormente, comporta responsabilidades de programación distintas, sino que deben responder a un esquema general de desarrollo que pueda servir de orientación al conjunto del equipo docente.

La relación que se establece entre la secuencia general de objetivos y contenidos y la adopción de un enfoque global en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy estrecha, como podemos apreciar. Este orden, establecido con carácter general para los contenidos más relevantes, debe ayudar al docente a mantener la coherencia en todo momento, evitando que pueda perderse en un tratamiento de temas desordenados que provoquen lagunas en el proceso de aprendizaje de los alumnos. (Ésta es una de las causas que han provocado el desánimo de un buen número de docentes, al intentar aplicar enfoques globales con una organización del currículo basada en disciplinas aisladas y con secuencias poco definidas).

- d) Los Centros de Interés deberían planificarse por el equipo docente que interviene en el ciclo (destacamos este planteamiento, en coherencia con la concepción que considera al ciclo como la unidad de evaluación, y por tanto de planificación dentro de la etapa), de manera que se sitúen dentro del segundo nivel de concreción del diseño curricular, y a un nivel de generalidad que permita posteriormente su tratamiento diferenciado por cada docente en el aula con su grupo de alumnos, atendiendo a sus singulares características.
- e) No representan, por tanto, programaciones cerradas, ya terminadas y sin posibilidad de modificación, pues se confundirían con las programaciones de aula dentro del tercer nivel de concreción del diseño curricular, sino que representan una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que deja opción a la participación de alumnos y docentes, adaptándolos a las singulares características de cada grupo-clase. Los Centros de Interés serán, por

tanto, básicamente unos esquemas de relaciones generales de objetivos y contenidos, junto con unas decisiones que permitan orientar la evaluación, además de una adecuada distribución de espacios y tiempos y una selección amplia de materiales y recursos, de manera que se facilite la puesta en práctica del mismo por los docentes en las aulas.

Acciones que garantizan la intervención del equipo docente

Antes de abordar la planificación del Centro de Interés es preciso que se hayan definido en el Proyecto Curricular los ejes de contenidos más relevantes que van a servir de referentes para la organización de la etapa. Estos ejes guardan relación con las prioridades marcadas en el Proyecto Educativo, como ya hemos indicado.

Entre los distintos ejes de contenidos que un Claustro podría definir en el Proyecto Curricular vamos a elegir, a modo de ejemplo, el siguiente:

“El alumno, en tanto que ser vivo, establece unas relaciones con el medio donde se desenvuelve obteniendo lo que necesita para vivir. Por tanto, a través del conocimiento de su propio cuerpo y de las posibilidades que le ofrece el entorno, se favorece un desarrollo sano y unas prácticas sociales positivas, que redundan en la mejora de su calidad de vida.”

Este eje nos va a servir de guía para desarrollar posteriormente las ejemplificaciones de un Centro de Interés concreto, **“La nutrición”**, y un Proyecto de trabajo titulado **“La alimentación en tiempos de nuestros abuelos comparada con la nuestra hoy día”**, que nos permitirá analizar con mayor facilidad la relación que tiene el desarrollo de estos temas con el eje elegido en el Proyecto Curricular. A la vez nos servirá para explicar con pasos sencillos el desarrollo de estos modos de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Otros ejes posibles que podría definir un equipo docente, y que exponemos igualmente a modo de ejemplo, podrían ser los siguientes:

- El alumno, en tanto que ser social, necesita relacionarse con las personas que le rodean, y para ello debe aprender a respetar a los demás, valorando las diferencias y evitando la discriminación. Debe conocer los grupos sociales más próximos, así como las instituciones más importantes que influyen en su entorno, favoreciendo su participación a través de la cooperación con los demás.

-
- El alumno debe desarrollar sus cualidades personales haciendo una buena utilización de su tiempo libre, aprendiendo a disfrutar del ocio creativamente y evitando las influencias negativas que puedan darse en su entorno.
 - El alumno debe aprender a utilizar adecuadamente las múltiples informaciones que recibe, adoptando una actitud crítica ante las mismas y haciendo uso de los diversos procedimientos de comprensión y expresión que le ofrecen los distintos lenguajes, para desenvolverse con soltura en su entorno.
 - El alumno debe estar preparado para utilizar adecuadamente y con destreza los aparatos e instrumentos de su entorno, comprendiendo su funcionamiento y observando las medidas de seguridad necesarias.
 - El alumno debe conocer su entorno medioambiental y comprometerse como ser vivo en su mantenimiento y mejora, a través de una relación de equilibrio con los demás seres vivos y elementos naturales.

A lo largo de la etapa vamos a tratar los distintos aspectos que conforman los ejes de contenidos elegidos, y para desarrollarlos nos valemos de los Centros de Interés, que a nuestro juicio podrían suponer un número en torno a tres o cuatro por cada eje, de manera que si consideramos alrededor de seis ejes nos daría un total aproximado entre veinte y veinticinco Centros de Interés para toda la etapa. Éstos, distribuidos a lo largo de los distintos ciclos, deben guardar una relación entre ellos en base a una idea de continuidad y progresión en su tratamiento, aumentando el grado de profundidad y cantidad de los contenidos que se trabajen a medida que avanzamos hacia el final de la etapa. Si bien en cada ciclo en particular, y más aún en cada Centro de Interés, se debe profundizar más en unos contenidos que en otros, en función de su mejor adaptación al desarrollo evolutivo de los alumnos en ese momento.

De este modo, y siguiendo el eje que hemos tomado como ejemplo guía de la explicación, en el primer ciclo de la etapa podríamos destacar la importancia que tienen el aire, el agua y los alimentos para la vida de las personas; en el segundo, abordaríamos los procesos que operan en los seres humanos para realizar la asimilación de los alimentos, analizando los órganos más importantes, y en el último ciclo destacaríamos el consumo de alimentos, así como los procesos de producción, distribución y venta.

El área que más relación tiene con el eje elegido es la de Conocimiento del Medio, y dentro de ella, los contenidos conceptuales son más apropiados, en nuestra opinión, para actuar como organizadores en este caso; de ellos, los más relevantes se destacan desde un principio en la planifi-

cación, utilizando distintas técnicas y estrategias (esquemas, mapas conceptuales, etc.), de manera que sirvan como una primera aproximación al Centro de Interés elegido y permitan centrar el trabajo de planificación del mismo desde un principio (véase cuadro 4).

Como ya hemos indicado, dentro del eje de referencia vamos a desarrollar el Centro de Interés titulado “**La nutrición**”, que nos va a servir de soporte para explicar mediante sencillos ejemplos las acciones de su planificación por el equipo docente de ciclo. Lo hemos elegido por ser una actividad necesaria para la vida, que tiene un carácter permanente para las personas, no ocasional, y que requiere un aprendizaje basado en el conocimiento y cuidado del cuerpo, así como su relación con el entorno, lo que implica una enorme trascendencia para los seres humanos y, por tanto, un aprendizaje básico para los alumnos.

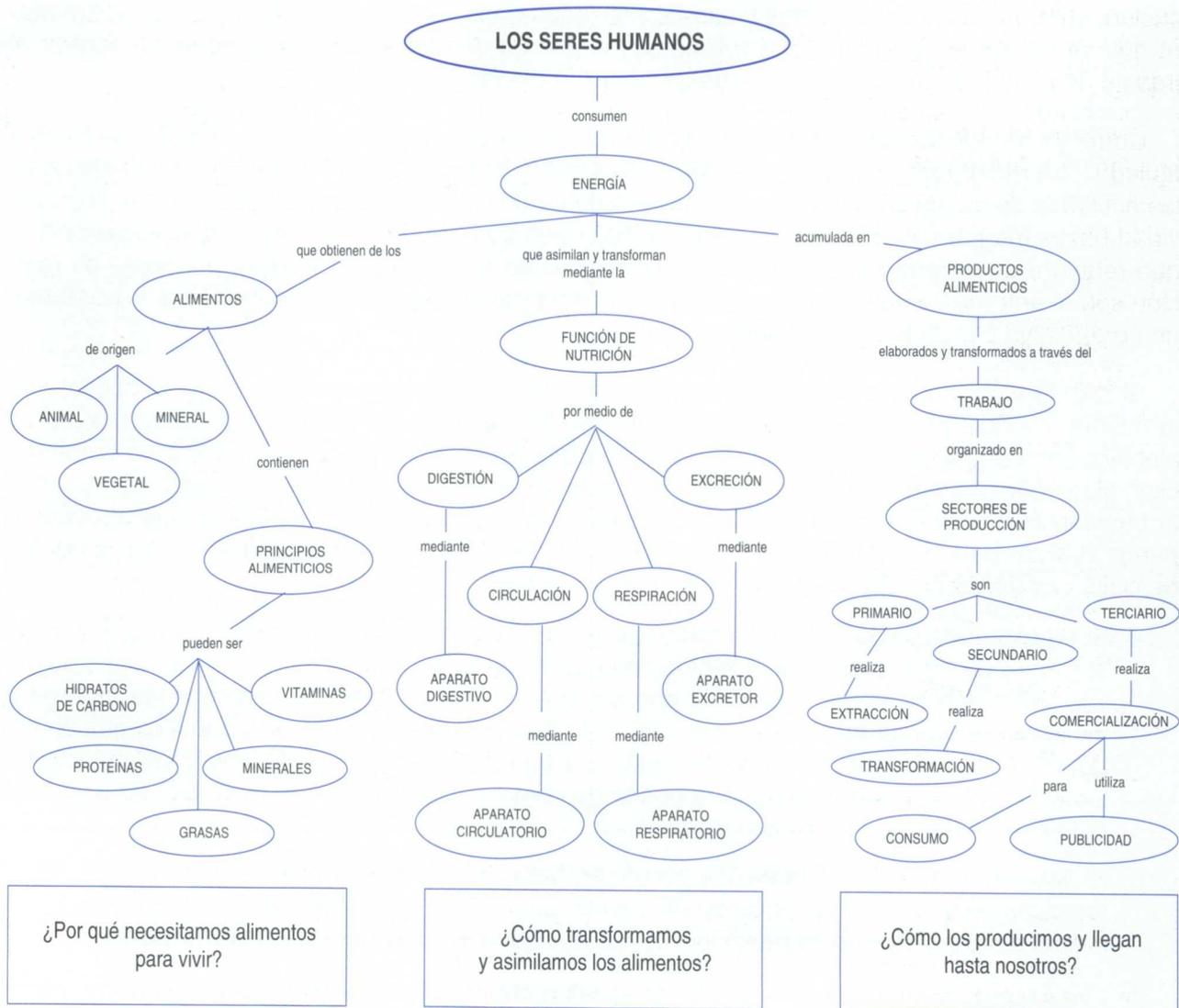
Si bien la elección y análisis de los distintos ejes de la etapa corresponde al equipo docente de la misma, cuando ya abordamos el Centro de Interés concreto, las acciones necesarias para su planificación corresponden al equipo docente de ciclo. Estas acciones las describimos a continuación, siguiendo una secuencia ordenada que puede servir de orientación para el desarrollo de todo el proceso de planificación del Centro de Interés. A la vez exponemos las tareas que el docente puede realizar para adaptar al aula la programación del Centro de Interés realizada por el equipo de ciclo. Las acciones propuestas son:

- a) El equipo docente de ciclo debe hacer explícitos los objetivos más importantes que justifican el Centro de Interés elegido, estableciendo el primer esquema de relaciones entre los objetivos generales de etapa y aquellos con los que se corresponden en las distintas áreas. Es muy posible que en este primer esquema de objetivos solamente figuren aquellos que consideramos más relevantes; posteriormente, y a través del análisis, selección y tratamiento de los contenidos, descubriremos que podemos conseguir algún objetivo más, que no fue reflejado en un principio (véase cuadro 5).

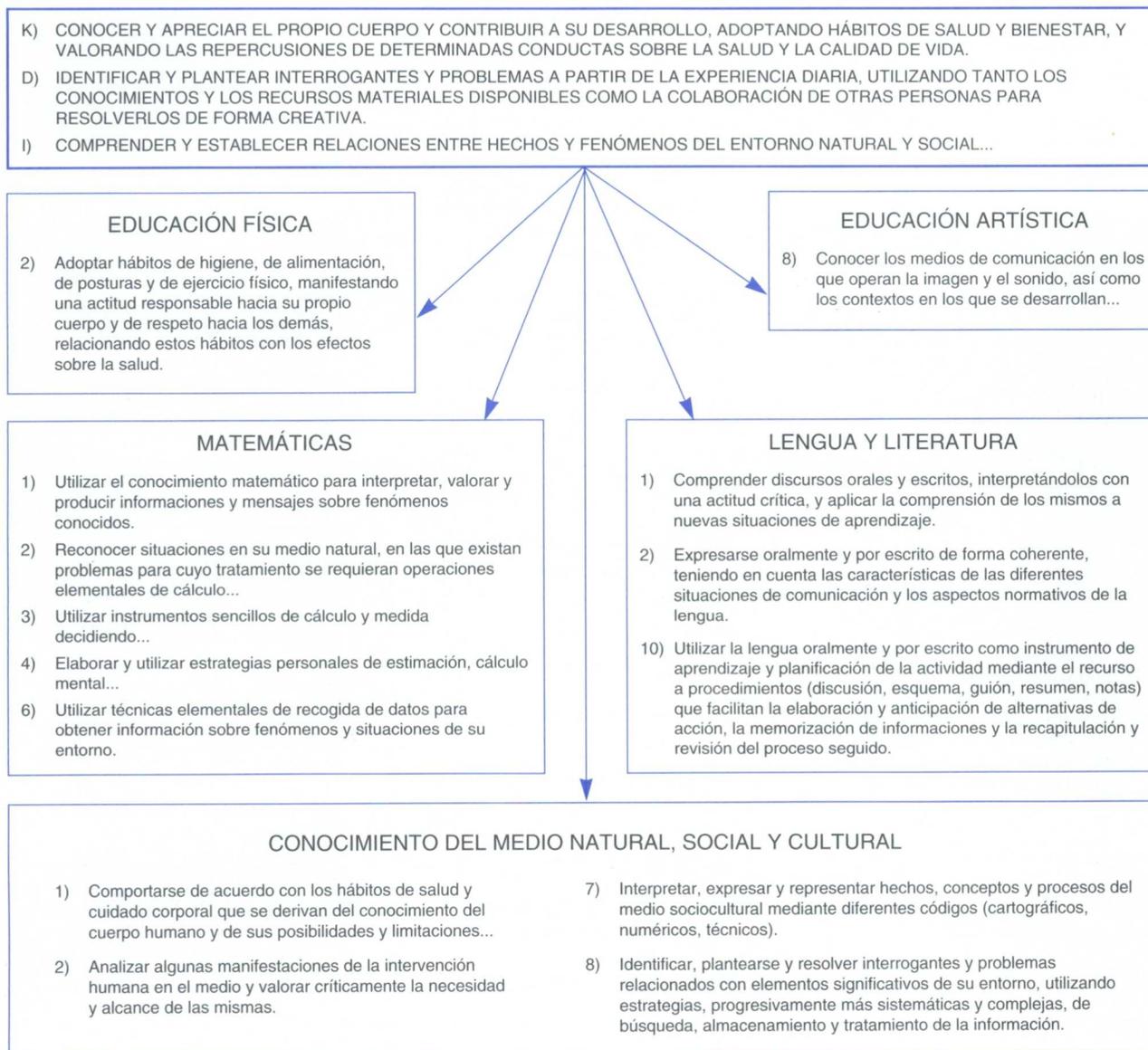
El docente en su aula adaptará el grado de profundidad de los objetivos propuestos a las características de sus alumnos, teniendo en cuenta las diferencias de ritmo en los aprendizajes, dificultades provocadas por la presencia de discapacidades en algunos casos concretos, etc.

- b) El equipo de ciclo habrá de seleccionar aquellos contenidos del área que más relación tengan con los objetivos anteriormente propuestos para el Centro de Interés (véase cuadro 6).

El docente en su aula debe procurar enlazar con los conocimientos previos de sus alumnos mediante una evaluación inicial que le permita conocer aquellos contenidos que despiertan



Cuadro 4. Mapa que refleja el desarrollo de un eje organizador para toda la etapa.



Cuadro 5. Relación entre los objetivos de etapa y de áreas.

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • RECOGIDA Y ELABORACIÓN DE INFORMES SOBRE USOS Y COSTUMBRES DE CUIDADO PERSONAL. • ANÁLISIS DE LAS REPERCUSIONES DE DETERMINADAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES SOCIALES SOBRE EL DESARROLLO Y LA SALUD. • UTILIZACIÓN DE LA ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO DESDE LA EXTRACCIÓN DE LAS MATERIAS QUE LO COMPONEN HASTA SU CONSUMO. • ANÁLISIS DE LA ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO DESDE LA EXTRACCIÓN DE LAS MATERIAS QUE LO COMPONEN HASTA SU CONSUMO. • ANÁLISIS DE ALGUNOS MENSAJES PUBLICITARIOS OFRECIDOS POR DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU INCIDENCIA EN EL CONSUMO. • INICIACIÓN EN EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN Y DE LOS MENSAJES PUBLICITARIOS RECIBIDOS A TRAVÉS DE LOS DISTINTOS MEDIOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • EL HOMBRE Y LA MUJER COMO SERES VIVOS. • ASPECTOS BÁSICOS DE LA FUNCIÓN DE NUTRICIÓN: IDENTIFICANDO LOS PRINCIPALES ÓRGANOS QUE INTERVIENEN EN LA DIGESTIÓN. • USOS Y COSTUMBRES EN LA ALIMENTACIÓN Y SUS REPERCUSIONES SOBRE LA SALUD. • ACTIVIDADES DE CUIDADO PERSONAL EN RELACIÓN CON LA ALIMENTACIÓN Y LA HIGIENE. • IMPORTANCIA DE LOS ANIMALES Y PLANTAS PARA LAS PERSONAS. • LOS CAMBIOS FÍSICOS OPERADOS EN LOS LÍQUIDOS: LA EBULLICIÓN. • PROCESOS DE EXTRACCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE ALGUNOS PRODUCTOS BÁSICOS. • LA PUBLICIDAD Y EL CONSUMO DE PRODUCTOS BÁSICOS. • LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS: PRENSA, RADIO, TELEVISIÓN... • EVOLUCIÓN DE ALGÚN ASPECTO BÁSICO DE LA VIDA COTIDIANA A LO LARGO DE LA HISTORIA: CONSUMO Y PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS. • COSTUMBRES Y MANIFESTACIONES CULTURALES: GASTRONOMÍA, ETC. 	<ul style="list-style-type: none"> • ADOPCIÓN DE HÁBITOS DE LIMPIEZA, DE SALUD, DE ALIMENTACIÓN SANA Y DE PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES. • ACTITUD CRÍTICA ANTE LOS FACTORES Y PRÁCTICAS SOCIALES QUE FAVORECEN O ENTORPECEN EL DESARROLLO SANO DEL CUERPO Y COMPORTAMIENTO RESPONSABLE ANTE LOS MISMOS. • VALORACIÓN DEL AGUA COMO UN BIEN PRECIOSO Y ESCASO Y USO RESPONSABLE DE LA MISMA. • ACTITUD CRÍTICA ANTE LA PROMOCIÓN DEL CONSUMO MASIVO DE PRODUCTOS MEDIANTE LA PUBLICIDAD. • ACTITUD CRÍTICA ANTE LAS INFORMACIONES RECIBIDAS A TRAVÉS DE LOS DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. • SENSIBILIDAD ANTE LA INFLUENCIA QUE EJERCEN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE OPINIONES, CON ESPECIAL ATENCIÓN A LA PUBLICIDAD. • RESPETO POR EL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL DE LA COMUNIDAD E INTERÉS POR SU MANTENIMIENTO Y RECUPERACIÓN.

Cuadro 6. Contenidos del área que más relación tiene con el centro de interés: Conocimiento del Medio.

un mayor interés en ellos, e incluir diversos contenidos por iniciativa de los alumnos que no figuraban inicialmente en la planificación efectuada por el equipo docente.

- c) A continuación el equipo docente debería hacer explícitas las relaciones más importantes que se dan entre los contenidos seleccionados en el apartado anterior, apoyándose para ello en la secuencia prevista para el área durante toda la etapa y prestando una especial atención al ciclo donde se ubican los contenidos seleccionados para el Centro de Interés propuesto (véase cuadro 7, donde podemos apreciar un esquema en el que se relacionan los tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes).

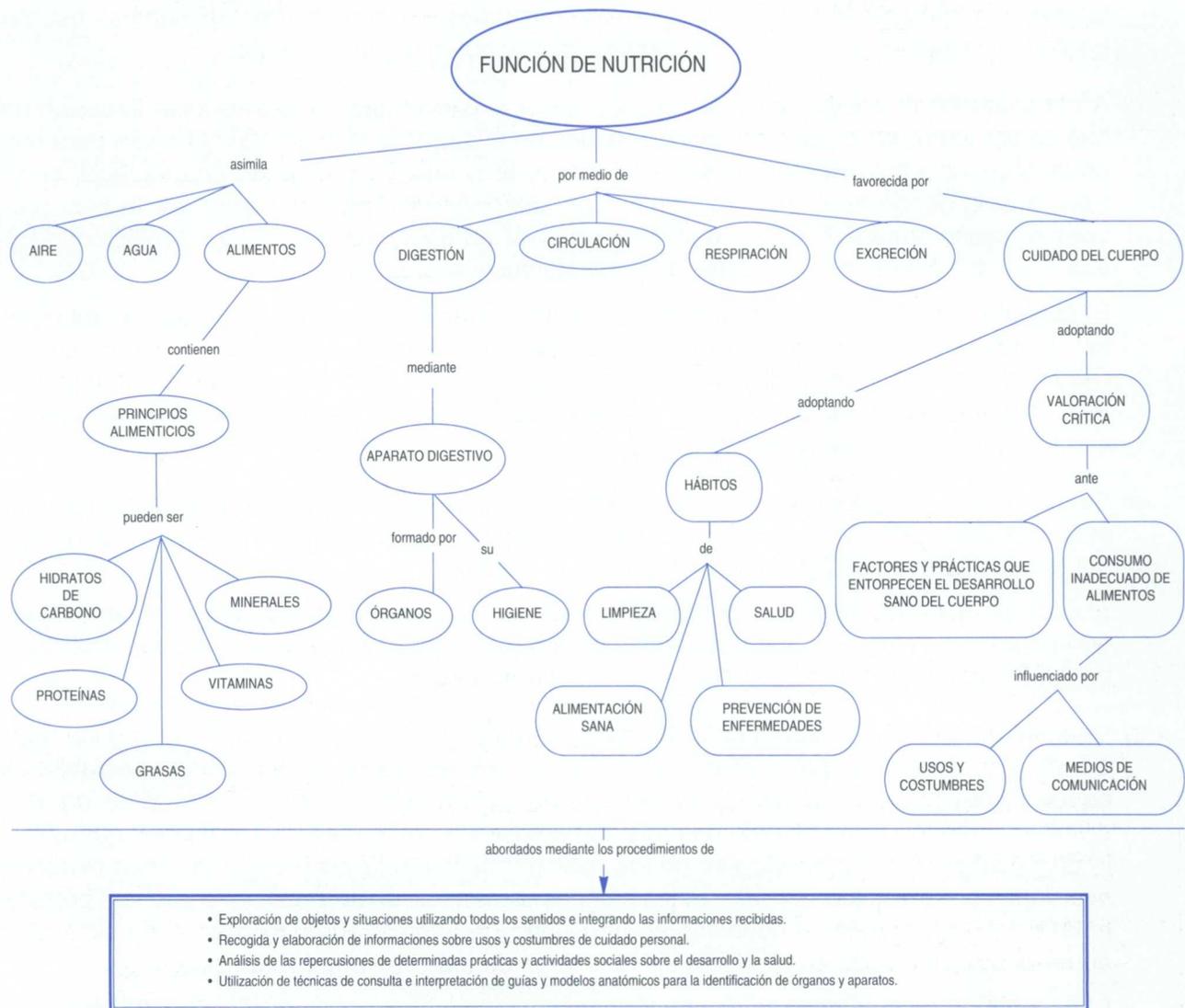
El docente, aprovechando estas relaciones entre contenidos ya definidas, elabora junto con los alumnos la secuencia de aprendizajes que van a seguir a lo largo del desarrollo del Centro de Interés, ofreciéndoles distintos puntos de vista para que puedan contemplar el tema propuesto con mayor amplitud, a la vez que favorece el establecimiento de relaciones con los contenidos previos que ya poseen.

- d) Seguidamente, el equipo docente conviene que defina las relaciones más importantes que se establecen entre los contenidos del resto de las áreas que componen la etapa y el núcleo del tema elegido en el Centro de Interés (véase cuadro 8).

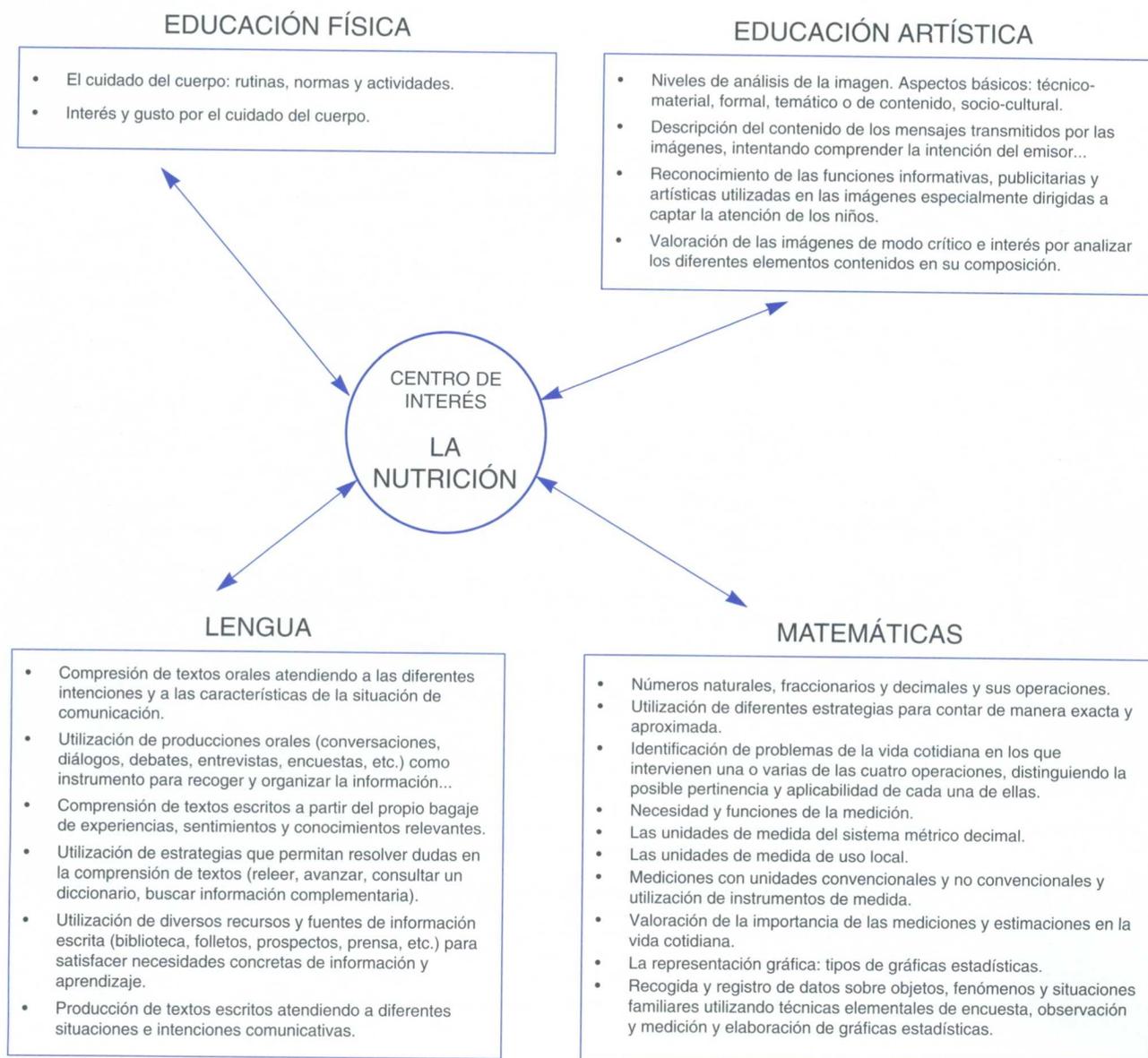
El docente debería hacer una primera previsión de las actividades básicas que van a tener que abordar los alumnos, a la vista de las distintas áreas que intervienen y de los contenidos concretos que cada una de ellas aporta al Centro de Interés.

- e) De igual modo que ya se han definido los objetivos y contenidos básicos, así como las relaciones más generales que se dan entre ellos, es preciso que el equipo docente establezca aquellos criterios de evaluación que nos permitan interpretar el proceso seguido y los logros y dificultades de los alumnos bajo una misma perspectiva, de manera que podamos garantizar la continuidad de los aprendizajes de los mismos mediante la superación de unos mínimos acordados por el equipo docente. Estos criterios de evaluación serán el nexo que nos permita enlazar los aprendizajes propuestos en un Centro de Interés, abordados en cada ciclo, con aquellos otros incluidos en el mismo eje, a lo largo de toda la etapa (véase cuadro 9).

El docente en su aula debería completar estos criterios mínimos de evaluación definidos por el equipo de ciclo, de manera que pueda evaluar todos aquellos aspectos que no han sido objeto de una programación específica para cada grupo-clase concreto, donde se vaya a desarrollar el Centro de Interés. Por otro lado, debe seleccionar aquellos instrumentos que



Cuadro 7. Esquema que establece las relaciones principales entre los distintos tipos de contenido.



Cuadro 8. Contenidos de las distintas áreas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- PRACTICAR HÁBITOS ELEMENTALES DE SALUD, HIGIENE Y DESCANSO Y RECONOCER QUE DETERMINADAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA NUTRICIÓN Y PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS FAVORECEN O PERJUDICAN LA SALUD, INDIVIDUAL Y COLECTIVA.
- CONSULTAR DOCUMENTOS DIVERSOS, SELECCIONADOS POR EL DOCENTE, PARA OBTENER INFORMACIÓN CONCRETA Y RELEVANTE SOBRE HECHOS Y FENÓMENOS RELACIONADOS CON LA NUTRICIÓN Y PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS.
- ABORDAR SENCILLOS PROBLEMAS EXTRAÍDOS DE SU ENTORNO INMEDIATO, RELACIONADOS CON LA NUTRICIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS, RECOGIENDO INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES (ENCUESTAS, CUESTIONARIOS, IMÁGENES Y DOCUMENTOS ESCRITOS), ELABORANDO LA INFORMACIÓN RECOGIDA, MEDIANTE GRÁFICOS Y RESÚMENES, EXTRAYENDO CONCLUSIONES Y APORTANDO POSIBLES SOLUCIONES.
- IDENTIFICAR Y DISTINGUIR, UTILIZANDO LÁMINAS O EL MUÑECO ANATÓMICO, LOS DISTINTOS ÓRGANOS QUE COMPONEN EL APARATO DIGESTIVO.
- DESENVOLVERSE CON AUTONOMÍA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, UTILIZANDO ESQUEMAS, NOTAS Y RESÚMENES, SIGUIENDO UN GUIÓN ESTABLECIDO, PARA COMUNICAR A LOS DEMÁS SUS CONCLUSIONES.
- RESOLVER CON AUTONOMÍA LAS DUDAS QUE ENCUENTREN EN LA LECTURA DE UN TEXTO, UTILIZANDO EL DICCIONARIO, BUSCANDO INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y MEDIANTE LA DEDUCCIÓN DEL CONTEXTO, PARA COMPRENDER EL MENSAJE.
- INTERPRETAR MENSAJES PUBLICITARIOS RELACIONADOS CON LA ALIMENTACIÓN, PROCEDENTES DE LOS DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, PARA FAVORECER UNA ACTITUD CRÍTICA ANTE LOS MISMOS.

Cuadro 9. Referentes generales y básicos para evaluar los aprendizajes de los alumnos en este centro de interés.

aplicará en la evaluación, así como los momentos en los que va a evaluar. Diseñará actividades de evaluación que incluirá a lo largo del proceso, y que le van a permitir introducir correcciones para ayudar a las alumnos a superar las dificultades encontradas en el desarrollo del mismo.

- f) El equipo docente, cuando ya tenga dibujado el mapa claro de las relaciones más importantes que se dan entre los contenidos de todas las áreas, conviene que realice una recapitulación de los objetivos y contenidos que van a configurar definitivamente el Centro de Interés, de manera que comprobaremos seguramente que con los contenidos seleccionados podemos abordar más objetivos de los previstos al principio de la planificación. De igual manera, como consecuencia de la relación establecida entre el área que más proximidad tiene al tema elegido y el resto de las áreas de la etapa, será necesario incluir a buen seguro más contenidos de los previstos al comienzo del diseño del Centro de Interés. Esta recapitulación nos permite establecer finalmente el cuadro general de objetivos y contenidos que vamos a considerar básicos en el desarrollo del Centro de Interés, junto con las relaciones más importantes que se establecen entre ellos, que servirán de orientación al trabajo de cada docente con su grupo de alumnos en el aula.

El docente, una vez que el equipo de ciclo ha definido los objetivos y contenidos básicos, así como las relaciones más importantes que se dan entre ellos, debe adaptar este marco general al nivel de conocimientos de sus alumnos para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. Es preciso, por tanto, determinar los prerrequisitos de aprendizaje que necesitan poseer los alumnos para abordar con éxito los nuevos contenidos propuestos. A continuación, mediante un organizador previo (que podemos definir como un puente que el docente diseña para que sirva de enlace entre los conocimientos que posee el alumno y los nuevos contenidos objeto de aprendizaje), se hacen explícitos los conceptos básicos que deben asimilar los alumnos para garantizar que se abordarán con éxito los nuevos aprendizajes propuestos, utilizando para ello exposiciones, proyecciones, entrevistas con personajes que les faciliten información, mapas conceptuales (véase cuadro 13), etc., de manera que se les presenten los contenidos más generales, así como las relaciones más importantes que se dan entre ellos, para que tengan una base de partida suficiente en el proceso de construcción de sus aprendizajes (véase, en el capítulo III, el apartado referido a los conocimientos previos de los alumnos).

- g) Una de las tareas más importantes que debe realizar el equipo docente en la planificación del Centro de Interés es la elaboración y selección de materiales didácticos. En nuestra opi-

nión, los materiales ejercen una influencia tal, que en ocasiones condicionan el desarrollo de todo el proceso de aprendizaje. Deben ser materiales y recursos que puedan utilizarse por distintos docentes de forma diversa, y adaptables a su vez a las características de los alumnos, lo que indica que deben seleccionarse atendiendo a una gran variedad: textos, vídeos, artículos de prensa, juegos, canciones, fotografías, croquis, materiales manipulativos, programas informáticos, etc. (véase cuadro 10).

Es conveniente que estén ubicados en un lugar específico del Centro destinado a recursos, donde los profesores puedan acceder con facilidad. La elaboración y recopilación corresponderá al equipo docente de ciclo, que irá ampliando anualmente la dotación existente con otros materiales de interés, y reponiendo aquellos que se encuentren en mal estado o desfasados. En resumen, se procurará seleccionar unos materiales abiertos y exentos de rigidez, que permitan ampliar las posibilidades de actuación de los docentes para el desarrollo del Centro de Interés en sus aulas.

Cada docente deberá seleccionar de entre todo este material propuesto aquel que considere de mayor utilidad y se adapte mejor a las características de los alumnos y su propio modo de trabajo. Es conveniente prever, además de la selección de materiales, la utilización que de ellos puedan hacer los alumnos.

- h) Es necesario que el equipo docente establezca una previsión en la organización de aquellos espacios que van a ser objeto de utilización conjunta por distintos grupos de alumnos, evitando interferencias que dificulten el desarrollo de la planificación prevista en el Centro de Interés. De igual manera, se fijarán aquellos tiempos mínimos de referencia que nos permitan coincidir en determinadas actividades y rentabilizar así los recursos existentes en el Centro, como pueden ser salidas, excursiones, etc.

El docente en su aula debe adoptar las decisiones sobre organización de espacios y tiempos que le permitan un desarrollo óptimo de las actividades previstas (rincón de documentos, de juegos, los grupos que se van a formar para la realización de determinadas actividades, los tiempos que dedicará a lo largo de la jornada al Centro de Interés, tiempos dedicados a otras actividades, etc.).

- i) El equipo docente debe planificar actividades que permitan compartir el trabajo realizado por los alumnos dentro del grupo-clase, e incluso para que puedan trascender el ámbito reducido del aula ampliándolo al ciclo y a la etapa. Estas actividades permitirán compartir el conocimiento construido por los alumnos, contribuyendo a su transformación en conocimiento

VÍDEOS

- La nutrición. Colección Aula 2. Recursos didácticos para el ciclo medio. PNTIC, Universidad de Baleares, 1990.
- El trigo, la harina y el pan (20 minutos). Colección Aula 2, recursos para el ciclo medio. PNTIC y Universidad de Baleares 1986.
- El cereal (14,30 minutos). Centro de la Imagen Eugenio Monesma, 1989.
- La matanza (14,30 minutos). Centro de la Imagen Eugenio Monesma, 1989.
- El pan (15 minutos). EDICINCO, S. A., 1987.
- El aceite (11 minutos). Centro de la Imagen Eugenio Monesma, 1989.
- El pan (20 minutos). Colegio Público Benjamín Palencia, Albacete.
- El cuerpo humano. Función de nutrición, el aparato digestivo. Una producción de la Enciclopedia Británica.
- Etc.

LIBROS DE CONSULTA

- Grande Covián, F.: *Alimentación y nutrición*. Ed. Salvat, Colección Temas Clave, Barcelona, 1983.
- Grande Covián, F.: *Nutrición y salud*. Ed. Salvat, Colección Temas de Hoy, Barcelona, 1988.
- Albadalejo y otros: *¿Por qué comemos?* Ed. Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos, Madrid, 1987.
- Doñate, P. y otros: *Técnicas alimentarias*. Ed. Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos.
- García Rollán, M.: *Alimentación humana. Errores y consecuencias*. Ed. Mundi Prensa, Madrid, 1990.
- García Jiménez, María Teresa: *Alimentación, salud y consumo*. Ed. Vicens-Vives/MEC, Madrid-Barcelona, 1988.
- Tatchell, Judy, y Wells, Dalys: *Tus alimentos*. Madrid: Ediciones Plesa, 1985.
- Cerdón, F.: *Cocinar hizo al hombre*. Ed. Tusquets, Barcelona, 1990.
- Etc.

OTROS MATERIALES

- Serina, Badalona. Juegos para conocer el cuerpo humano.
- Folletos editados por el Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Muñeco anatómico desmontable para el estudio de la anatomía humana.
- Artículos de prensa diaria y revistas.
- Juego de pesas y medidas.
- Programa de ordenador: la digestión, el aparato digestivo, PNTIC-MEC, 1990.
- Fichas que recogen recetas para cocinar alimentos.
- Etc.

Cuadro 10. Selección de materiales y recursos.

colectivo, de manera que mediante el contraste entre los aprendizajes individuales y el conjunto de trabajos realizados por el grupo favorezcamos la autoevaluación de los alumnos. Para realizar la puesta en común de los trabajos se utilizarán los distintos espacios disponibles en el Centro, sobre todo cuando sean exposiciones de varios grupos de alumnos del ciclo que superan así el ámbito de la clase.

El docente en el aula debe tomar aquellas decisiones que permitan a los alumnos conocer las producciones de sus compañeros, provocando y estimulando el aprendizaje mediante el contraste entre ellos a través de las relaciones horizontales que se dan en las aulas. Adoptará decisiones sobre ubicación y utilización de paneles para exposiciones de trabajos en clase, organización de debates, etc.

- j) Por último, es necesario que el equipo docente realice una evaluación del desarrollo y puesta en práctica del Centro de Interés que permita corregir y mejorar su diseño, analizando críticamente desde la selección de objetivos y contenidos, hasta la distribución de espacios y tiempos, así como los materiales y recursos utilizados, etc. La evaluación así realizada es conveniente recogerla en una carpeta-resumen para que pueda servir a los docentes que apliquen este Centro de Interés durante el próximo año, y mejorar progresivamente esta planificación.

El docente por su parte debería hacer una recopilación de todos los objetivos y contenidos que se han abordado durante el proceso seguido en el aula, y aquellos aspectos que no han sido tratados suficientemente y necesitan ser incluidos en otras programaciones.

A continuación exponemos un cuadro resumen a modo de recopilación, que incluye las acciones del equipo docente y las que pueden corresponder al profesor en su aula, entendiendo que son las más características a la hora de programar un Centro de Interés (véase cuadro 11).

En modo alguno hay que considerar rígidamente los sucesivos pasos que hemos indicado para planificar el Centro de Interés; al contrario, es una propuesta que puede y debe adaptarse a la realidad de cada Centro educativo, modificando aquello que se considere necesario a través de la reflexión sobre la propia práctica docente, realizada dentro del equipo de profesores.

En cualquier caso, las adaptaciones que puedan hacerse dependiendo del modo de trabajo de cada equipo deberían evitar incurrir en errores cometidos en el pasado reciente y que han mermado la credibilidad de los Centros de Interés como método para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre éstos podemos destacar los siguientes:

CORRESPONDIENTE AL EQUIPO DOCENTE	ACCIONES DEL PROFESOR/A
<ul style="list-style-type: none"> • DEFINIR LOS OBJETIVOS GENERALES QUE JUSTIFICAN EL CENTRO DE INTERÉS. • DETERMINAR CONTENIDOS DEL ÁREA QUE MÁS RELACIÓN TENGA CON EL CENTRO DE INTERÉS. • HACER EXPLÍCITAS LAS RELACIONES MÁS IMPORTANTES QUE SE ESTABLECEN ENTRE ESTOS CONTENIDOS. • DETERMINAR LOS CONTENIDOS QUE INTERVIENEN EN RELACIÓN CON LAS DEMÁS ÁREAS. • DETERMINAR LOS CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN QUE GARANTIZAN UNAS ADQUISICIONES BÁSICAS Y COMUNES PARA EL CICLO. • REALIZAR LA RECAPITULACIÓN DE TODOS LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS QUE SE VAN A ABORDAR EN EL CENTRO DE INTERÉS, TRAS LAS SUCESIVAS AMPLIACIONES QUE SE HAYAN PRODUCIDO. • SELECCIONAR LOS MATERIALES Y RECURSOS QUE SE PONGAN A DISPOSICIÓN DEL EQUIPO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DEL CENTRO DE INTERÉS. • ORGANIZAR LOS ESPACIOS Y TIEMPOS EN ACTIVIDADES QUE AFECTEN A TODO EL CICLO. • ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES QUE SE REALICEN EN COMÚN POR TODO EL CICLO, EN RELACIÓN CON LA PUESTA EN COMÚN DE TRABAJOS REALIZADOS PREVIAMENTE A NIVEL DE AULA. • ESTABLECER UNA PAUTAS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL PROPIO CENTRO DE INTERÉS POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE. 	<ul style="list-style-type: none"> • ADAPTA ESTOS OBJETIVOS A LAS CARACTERÍSTICAS DE SUS ALUMNOS. • DETECTA LOS CONTENIDOS MÁS RELEVANTES PARA LOS ALUMNOS. • ELABORA JUNTO CON SUS ALUMNOS LA SECUENCIA CONCRETA DE CONTENIDOS A NIVEL DEL AULA. • PREVÉ LAS ACTIVIDADES A REALIZAR EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LAS DISTINTAS ÁREAS QUE INTERVIENEN. • CONCRETA LOS INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE UTILIZARÁ EN SU AULA. • DESARROLLA UN ORGANIZADOR PREVIO PARA QUE SUS ALUMNOS ADQUIERAN LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS NECESARIOS PARA ACOMETER EL TEMA. • SELECCIONA LOS MATERIALES CONCRETOS QUE VA A UTILIZAR Y LOS ADAPTA, EN SU CASO, A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS. • PREVÉ LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS EN EL AULA. • ORGANIZA LAS ACTIVIDADES PARA QUE LOS ALUMNOS PUEDAN COMPARTIR SUS TRABAJOS CON EL GRUPO. • RECOPILA TODA LA INFORMACION RELEVANTE DEL PROCESO: OBJETIVOS, CONTENIDOS, ACTIVIDADES, EVALUACION, MATERIALES, ETC.

Cuadro 11. Cuadro resumen de las acciones para la planificación de un centro de interés.

-
1. Los Centros de Interés se han confundido frecuentemente con la organización de la enseñanza a través de Tópicos que, como veremos a continuación, representan conceptos distintos, ya que en nuestra opinión estos últimos no suelen responder a necesidades básicas y fundamentales de los alumnos, sino más bien a temas que tienen un alcance más concreto y un interés puntual para ellos en un momento dado, resultando atractivos por su contenido, pero que en general representan una menor contribución al logro de los objetivos generales de la Etapa, y por tanto tienen también una menor estabilidad en la programación de la misma y están sujetos a una mayor variación que los Centros de Interés (así, por ejemplo, el Centro de Interés de “La nutrición” tiene un carácter más estable y básico que los Tópicos siguientes: las golosinas, las frutas, los helados, etc., que pueden sustituirse por otros similares sin alterar el sentido de la programación general de la etapa).
 2. Con frecuencia los Centros de Interés no han guardado relación con una secuencia general de objetivos y contenidos definida para la etapa, pues no se contaba con un Proyecto Curricular sistematizado como ocurre en este momento, y ello ha provocado saltos y generado lagunas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que eran una serie de temas inconexos que no formaban parte de un eje de desarrollo a lo largo de la etapa, sino que se ubicaban en un ciclo u otro de un modo casual. Así podríamos encontrar una sucesión de Tópicos a lo largo de un curso como la siguiente: el otoño, la fiesta del barrio, el mercado, los juguetes, etc., desconectados de los ciclos anterior y posterior, e incluso entre ellos mismos dentro del propio curso, con un nexo de unión débil, que en el mejor de los casos se apoyaba en la progresión de aprendizajes que los alumnos realizaban en áreas llamadas instrumentales como son las matemáticas y el lenguaje.
 3. Los centros de Interés se han elaborado generalmente con una estructura cerrada, ya terminados en todos sus elementos: definición de objetivos, contenidos, actividades... que debían seguir todos los alumnos de igual modo y en el mismo tiempo, con los mismos rigidos materiales y superando unas mismas pruebas de evaluación. No dejaban lugar, por tanto, a la participación creativa de alumnos y docentes a la hora de llevarlos a la práctica en el aula. Invadían el campo de decisión del docente en su aula, en vez de servirle de orientación y apoyo para facilitar su tarea. Se situaban principalmente en el tercer nivel de concreción del currículo, pero planificados por el equipo docente de ciclo o etapa, lo que generaba contradicciones que dificultaban su aplicación en el aula.
 4. En algunas ocasiones se ha optado por repetir los mismos Centros de Interés a lo largo de los distintos cursos por los que iban pasando los alumnos, variando solamente el nivel de

profundidad en su tratamiento, que han dado lugar con frecuencia a la consiguiente desmotivación creada en los alumnos por una sensación de rutina y repetición. Por tanto, es conveniente que un conjunto de Centros de Interés verse sobre un mismo eje de contenidos definido para toda la etapa, pero no así repetir el mismo Centro de Interés a lo largo de todos sus cursos, a veces incluso con los mismos apartados y con la única diferencia de incluir más contenidos en unos que en otros.

5. Cuando se programa un número excesivo de Centros de Interés se dificulta que el docente tenga con su grupo de alumnos la autonomía necesaria para realizar sus propias programaciones, ya que ocuparían la mayor parte del tiempo disponible a lo largo de la semana. Parece aconsejable planificar un número prudente de Centros de Interés, tal vez uno por trimestre, para que se puedan desarrollar en cualquier momento del mismo, y con una duración que determinará el docente junto con el grupo de alumnos en función de sus características y el interés despertado, dejando el tiempo necesario para otras actividades programadas en Talleres, Proyectos de trabajo, etc.
6. Debe evitarse que el material didáctico previsto se reduzca solamente a fichas estandarizadas para todos los alumnos sin distinción, y con un diseño frecuentemente poco atractivo. El material debe ser variado y adaptado a las distintas características y posibilidades de los alumnos.
7. En consonancia con el apartado anterior, es frecuente ver que se diseñan unas mismas actividades para todos los alumnos, lo que acentúa una vez más la rigidez de la propuesta y va en detrimento de la calidad de los aprendizajes.
8. Es frecuente ver que cuando los Centros de Interés se conciben como programaciones cerradas y terminadas hasta en sus últimos detalles, se repiten de un año para otro sin variar su programación, con la intención de rentabilizar el costoso trabajo realizado, de manera que a veces se instalan en el tiempo y acusan desfases que hacen necesaria la introducción de modificaciones en los mismos.
9. Al concebirse como cuadernillos sustitutorios de los libros de texto, y debido a una concepción excesivamente rígida en su planificación, han creado en ocasiones graves contradicciones con otros materiales utilizados en el aula, al considerarlos incompatibles con libros de texto, materiales elaborados por el docente, etc., en vez de tratar de complementar el uso de todos ellos.

-
10. Es frecuente que se hayan incluido contenidos de una manera forzada con la intención de abordar el tratamiento de todas las áreas en el Centro de Interés, dando lugar a programaciones construidas en base a relaciones artificiosas entre los contenidos, que los dotaban de un sentido y coherencia más aparente que real.

En resumen, se trataría, por tanto, de evitar que los docentes se vean obligados a actuar del mismo modo en las aulas, siguiendo rígidamente la programación de un Centro de Interés, concebido como una programación cerrada. Por ello, queremos resaltar una vez más que deben ser planificaciones situadas a un nivel de generalidad dentro del equipo de ciclo, y con un carácter abierto para que puedan terminar de concretarse en el aula por cada docente junto con su grupo de alumnos.

Actividad recomendada

Comentar en equipo los tres aspectos siguientes en relación con los Centros de Interés, indicando los requisitos mínimos que son necesarios en el equipo docente de ciclo para abordar este modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Los Centros de Interés parten de necesidades vitales de los alumnos y se relacionan con su experiencia y con la realidad. Todo ello favorece la motivación y que los alumnos descubran la utilidad de lo tratado para su vida diaria, mejorando, por tanto, la funcionalidad de los aprendizajes, y finalmente hacen posible que los alumnos puedan atribuir sentido al contenido objeto de aprendizaje.
2. La presentación y organización de los contenidos se apoya en una secuencia bien elaborada, que facilita la comprensión por parte del alumno de las relaciones que se puedan establecer entre ellos, a la vez que permite un progreso adecuado de los aprendizajes al enlazar el contenido de un Centro de Interés con el siguiente.
3. Favorecen la coordinación del equipo docente, concretando decisiones relativas a la distribución de espacios y tiempos, selección y elaboración de materiales, criterios de evaluación, comunicación de los trabajos realizados por los alumnos al resto del grupo, incluso entre distintos grupos del Centro educativo, etc. Todo ello contribuye a crear las condiciones adecuadas para que los alumnos construyan aprendizajes significativos.

Tópicos

Es conveniente diferenciar con claridad el concepto de Centro de Interés y el de Tópicos, ya que con frecuencia se han considerado como sinónimos, y en nuestra opinión representan distintas opciones que no son contradictorias y se pueden utilizar complementariamente a lo largo de los distintos ciclos dentro de la etapa.

Podemos considerar a los Tópicos como un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a temas puntuales que atraen la atención de los alumnos en momentos muy concretos, relacionados generalmente con acontecimientos y experiencias que suceden en el entorno del alumno, y que son conocidos por el equipo docente con la antelación suficiente para incorporarlos en su proceso de aprendizaje, procediendo a su programación.

Estos temas en torno a los cuales se organizan objetivos y contenidos no tienen una relación tan directa con las necesidades e intereses de los alumnos como ocurre con los Centros de Interés, y muestran, por tanto, un carácter menos estable y permanente en la planificación general de la etapa. Por otro lado, se relacionan con la secuencia general de la etapa de manera distinta a los Centros de Interés, ya que su carácter más puntual favorece que se contemplen con una mayor independencia unos de otros, y generalmente no se pretende establecer entre ellos una relación de continuidad a lo largo de los distintos ciclos; por tanto, no es preciso que sigan en su presentación y desarrollo los ejes de contenidos relevantes que hemos definido para toda la etapa dentro de la secuencia general prevista.

No se programan generalmente siguiendo una progresión de unos cursos a otros, sino que se abordan en un momento determinado de un curso, teniendo un principio y fin en sí mismos. Un Tópico como puede serlo el tema “las Olimpiadas” se tratará seguramente en un año olímpico con mayor facilidad por la oportunidad del momento, pero no es conveniente repetirlo año tras año, ni relacionarlo artificiosamente con otros posibles Tópicos que se van a abordar durante el curso para alcanzar los objetivos que nos proponemos. No obstante, cuando el Tópico elegido tiene un interés para todos los ciclos, sería conveniente programarlos con carácter general para toda la etapa, e incluso determinando unos tiempos de aplicación conjuntos para que todo el Centro pueda aprovecharse de aquellas actividades programadas que presentan una gran dificultad en su planificación y que sobrepasan las posibilidades de organización para una sola clase o ciclo.

Si bien en muchas ocasiones los Tópicos se planifican por un solo docente, ya que presentan la facilidad de adaptarse en un momento concreto a los intereses de los alumnos de un grupo-

clase, cuando su programación es abordada por el equipo docente para todo el ciclo las acciones indicadas para los Centros de Interés son válidas en general para ellos, con la salvedad de que no se organizan siguiendo un eje de contenidos relevantes definido para toda la etapa, y por tanto no es necesario prever la continuidad del tratamiento del Tópico a lo largo de los distintos ciclos.

La mayor parte de la organización de la enseñanza basada en métodos para favorecer enfoques globalizadores que se ha desarrollado bajo el título de Centros de Interés, en realidad ha respondido a la programación de Tópicos que no han tenido la suficiente relación entre sí, así como el apoyo necesario en una secuencia general de la etapa que les diera la coherencia exigida para asegurar una progresión gradual en la construcción de los aprendizajes, lo que ha dado lugar en muchas ocasiones a una sucesión de temas muy diversos, que se han procurado relacionar mediante un tratamiento de los contenidos que forzaba la introducción de buena parte de ellos artificiosamente.

No se trataría, por tanto, de abrir un debate sobre la conveniencia de utilizar Centros de Interés o Tópicos en la organización y tratamiento de objetivos y contenidos, sino de distinguir adecuadamente entre el concepto y alcance de ambos, para utilizarlos de un modo complementario. Así, sobre una secuencia basada en unos ejes de contenidos que responden a necesidades e intereses considerados más estables en nuestros alumnos, como hemos indicado, se planificarán Centros de Interés, podrá introducirse el tratamiento de Tópicos en cuanto temas puntuales que ayudan en un momento dado al estudio de un acontecimiento concreto de interés para los alumnos, y que contribuirán a completar la planificación básica prevista en aquéllos.

Proyectos de Trabajo

Dentro del Proyecto Curricular de la etapa se adoptarán una serie de decisiones para facilitar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula mediante un enfoque globalizador. Aquellos docentes que hayan diseñado en equipo el Centro de Interés, tal y como hemos indicado anteriormente, verán facilitada su aplicación en el aula, por cuanto:

- a) Se han concretado los objetivos generales que orientan la actividad, definiendo la participación de las distintas áreas para conseguirlos.
- b) Se han definido las relaciones básicas que se dan entre los distintos contenidos.

- c) El equipo de profesores de ciclo ha elaborado y seleccionado los materiales básicos entre los que puede elegir el docente para el desarrollo del Centro de Interés en el aula.
- d) Se han definido unos criterios generales para la distribución de tiempos y espacios, que favorezcan la organización de aquellas actividades de carácter general que impliquen a distintos grupos de alumnos de clases diferentes.
- e) Se han acordado los principales criterios de evaluación que servirán de referencia para garantizar la continuidad de los aprendizajes a lo largo de los distintos ciclos.

Hasta este momento se ha desarrollado una tarea que tiene una mayor ubicación en el terreno de lo colectivo, del trabajo compartido entre profesionales que coordinan distintas actuaciones a lo largo de la etapa, y principalmente a través de la planificación realizada por los equipos de ciclo. Pero es ahora, a nivel de aula, cuando cada miembro del equipo docente tiene que interpretar y desarrollar junto con sus alumnos estas directrices generales, a través de una tarea que se sitúa más en el terreno de lo personal, donde las características de los alumnos y del propio docente, así como las relaciones que se establezcan entre ellos, van a determinar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por tanto, se darán situaciones muy diversas, junto con niveles distintos de profundidad a la hora de aplicar aquellos métodos que favorezcan la organización de las actividades desde una perspectiva globalizadora.

Aquellos docentes que quieran profundizar en la perspectiva globalizadora, favoreciendo una mayor participación de los alumnos en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando un paso más sobre aquellos métodos que priman la presentación relacionada de los contenidos como elemento característico del enfoque globalizador, pueden organizar este proceso utilizando el método de Proyectos de Trabajo.

Características más destacadas

Entendemos por Proyectos de Trabajo el modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos. 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.

En nuestra opinión, los Proyectos de Trabajo requieren un mayor grado de globalidad en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que propician una mayor participación de los alumnos en la planificación y desarrollo del proceso, lo que favorece una respuesta más amplia y profunda por parte de éstos. Se aborda el tratamiento de más contenidos que aquellos inicialmente previstos, debido al dinamismo del propio proceso; por tanto, los alumnos para construir los aprendizajes necesitan abundante y variado material didáctico, y por último el docente asume un papel más creativo al tener que orientar un proceso rico en situaciones de aprendizaje, proceso que ejerce una constante demanda de participación a todos los elementos que intervienen en él: alumno, docente y contenidos.

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, con el objetivo de favorecer la autonomía de los alumnos a través de la reflexión sobre la forma en que construyen sus propios aprendizajes. Por otro lado, los contenidos que se abordan están en relación con los interrogantes formulados por los alumnos, de manera que en modo alguno se propicia la inclusión de contenidos que no tengan una relación justificada, evitando así un tratamiento artificial de los mismos.

Los Proyectos de Trabajo no pueden convertirse en el único método para desarrollar todo el currículo, sino que es preciso complementarlos con otras formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo los Talleres, donde se abordarán contenidos que no necesitan estar relacionados con un tema concreto como es el caso de los Centros de Interés, o con una situación problemática determinada, como ocurre con los Proyectos de Trabajo.

Los Proyectos de Trabajo son distintos a los Centros de Interés, pero en modo alguno suponen alternativas contrapuestas. Ya hemos indicado que, en nuestra opinión, estos últimos se planifican dentro del equipo docente de ciclo, con una concepción abierta y a un nivel de generalidad que permite su concreción creativa por el docente en el aula. Por otro lado, los Proyectos de Trabajo suponen un modo de organización relacionado directamente con el aula y con un grupo de alumnos determinado. Por tanto, su ubicación corresponde al tercer nivel de concreción del currículo, y con una responsabilidad más directa de cada docente en su diseño. Podemos concluir afirmando que, como consecuencia de la planificación de un Centro de Interés, pueden surgir diversos Proyectos de Trabajo que guarden relación con éste, y a través de los cuales se continúen abordando los objetivos y contenidos previstos en el Proyecto Curricular de la etapa.

Antes de acometer Proyectos de Trabajo en nuestras aulas necesitamos disponer de unos requisitos previos básicos, sin los cuales sería muy difícil abordar con éxito el proceso de desarrollo de los mismos. De entre ellos destacamos los siguientes:

1. Los alumnos deben tener adquiridos unos procedimientos y hábitos suficientes para acometer trabajos individuales y de grupo, ya que en buena parte este modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en compartir el conocimiento adquirido con el grupo, y en procurar a la vez que cada alumno realice un tratamiento de la información conforme a sus posibilidades e intereses. Si bien, en el caso de que los alumnos carezcan de estos requisitos previos, sobre todo en el comienzo de la etapa, podríamos considerar estas carencias para definir los principales objetivos del Proyecto de Trabajo que se quiera realizar, de manera que precisamente la adquisición de estas destrezas y hábitos forme el cuerpo principal de los objetivos que se quieren alcanzar. Podemos citar, a modo de ejemplo, la necesidad de guardar el turno de palabra para participar en un debate, respetar el material de uso común para que no se interfiera en el trabajo de los demás, orientarse en la utilización de los distintos recursos que se les ofrecen, así como diferenciar los tipos de información que reciben para poder trabajar adecuadamente con ella, etc.
2. Es conveniente que los docentes tengan una experiencia suficiente para desenvolverse en un clima de clase distinto al acostumbrado tradicionalmente. La actividad de los alumnos va a ser mayor, mucho más heterogénea (donde se necesitará la adaptación a las distintas posibilidades de aprendizaje de cada alumno), y se crearán situaciones no previstas en las que el docente será un aprendiz más. Todo ello supone un cambio en la actitud del profesor en cuanto a la relación con sus alumnos y la forma de abordar los contenidos, que implica un modo de entender el proceso de enseñanza distinto a la mera transmisión de conocimientos ya elaborados.
3. Es preciso que se cuente con suficiente material para el trabajo de los alumnos y con una organización del aula que facilite la tarea de buscar información y compartirla con los demás, adoptando en general una distribución de espacios y tiempos que no presenten barreras a la actividad de los alumnos, sino, por el contrario, que la favorezca.
4. Por último, y en nuestra opinión uno de los elementos más importantes, es preciso contar previamente con una secuencia general de objetivos y contenidos que oriente el progreso de los aprendizajes de los alumnos. No se trata de una secuencia cerrada que limite los aprendizajes y que no pueda franquearse; por el contrario, se trataría de un esquema general donde los principales objetivos y contenidos se presenten siguiendo un orden y mostrando

las principales relaciones que se dan entre ellos, para evitar que se produzcan lagunas importantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

No todos los docentes que utilizan el método de Proyectos en sus aulas los hacen del mismo modo, como si se tratara de un método rígido de afrontar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen diferencias basadas principalmente de las características del propio docente y del grupo-clase. No obstante, existen unos elementos comunes que los han caracterizado, y que pasamos a analizar seguidamente.

Acciones que caracterizan la intervención del docente

No es posible comprender adecuadamente este modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje si analizamos exclusivamente la intervención del docente, por cuanto una de sus características más destacadas es la participación de los alumnos, tanto en el diseño como en el desarrollo del Proyecto. Por ello, si bien pondremos el acento en las tareas que conlleva la actuación del docente, completaremos la exposición incluyendo las actuaciones más relevantes de los alumnos en cada momento, como una aportación necesaria para comprender el desarrollo de todo el proceso. Las acciones más importantes son:

- a) El Proyecto de Trabajo se inicia con la elección del tema que vamos a desarrollar, y el docente en este primer paso realiza una doble tarea:
 - Contribuye con sus orientaciones a que los alumnos seleccionen el tema con criterio, aportando información y generando interrogantes que provoquen la reflexión, para que la elección sea meditada.
 - Realiza una primera previsión de los objetivos más generales que se pueden abordar con el tema elegido (véase cuadro 12).

Los alumnos participan mediante el debate en la elección del tema, y aportan sus conocimientos previos e interrogantes sobre el mismo.

- b) Mediante el debate que se celebra en el grupo-clase, el docente comprueba el nivel inicial de conocimientos que los alumnos tienen respecto al tema. Descubre no solamente lo que conocen, sino también aquello que quieren saber (evaluación inicial), y a continuación selecciona los contenidos más generales que se deberían trabajar para conseguir los objetivos propuestos (véase cuadro 12).

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • CONOCER LAS TRADICIONES Y COSTUMBRES DE LOS HABITANTES DE LA LOCALIDAD EN EL PASADO RECIENTE. • CONOCER LA FUNCIÓN DE NUTRICIÓN EN LOS SERES HUMANOS. • COMPRENDER Y VALORAR NUESTRA RELACIÓN COMO SERES VIVOS EN EL MEDIO FÍSICO QUE NOS RODEA, Y DEL QUE OBTENEMOS LO NECESARIO PARA VIVIR. • ADQUIRIR Y DESARROLLAR TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA ESTUDIAR EL MEDIO QUE NOS RODEA, INTERPRETANDO ADECUADAMENTE LA INFORMACIÓN OBJETIVA Y COMUNICÁNDOLA A LOS DEMÁS. • DESARROLLAR ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA ALIMENTACIÓN QUE FAVOREZCAN SU SALUD. 	<ul style="list-style-type: none"> • COSTUMBRES Y MANIFESTACIONES CULTURALES DE LA VIDA DURANTE ÉPOCAS PASADAS EN LA LOCALIDAD: GASTRONOMÍA, ARQUITECTURA, ETC. • VALORACIÓN Y RESPETO POR LAS FORMAS DE VIDA DE SUS MAYORES. • LA FUNCIÓN DE NUTRICIÓN: PRINCIPALES ÓRGANOS QUE INTERVIENEN EN LA DIGESTIÓN DE LOS ALIMENTOS. • PRINCIPALES PRODUCTOS ALIMENTICIOS QUE SE CULTIVAN EN EL ENTORNO: SU CICLO ANUAL. • PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL PAN. • INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN ENTRE LOS ANIMALES, LAS PLANTAS Y LAS PERSONAS. • RECOGIDA Y ELABORACIÓN DE INFORMACIONES SOBRE USOS Y COSTUMBRES RELACIONADOS CON LA ALIMENTACIÓN. • DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA EXPOSICIÓN DE TRABAJOS ANTE UN GRUPO. • ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS Y REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS PARA RECOGER TESTIMONIOS DIRECTOS SOBRE ACONTECIMIENTOS DEL PASADO. • ADOPCIÓN DE HÁBITOS DE HIGIENE Y ALIMENTACIÓN SANA.

Cuadro 12. Cuadro donde se refleja la primera previsión de objetivos y contenidos básicos realizada por el docente.

El docente debe favorecer que los alumnos expongan sus conocimientos previos sobre el tema elegido, de manera que se puedan corregir posibles errores conceptuales iniciales, a la vez que detectar las carencias más importantes que van a influir en el proceso de aprendizaje. Los alumnos participan en la evaluación inicial aportando lo que saben sobre el tema objeto de estudio, partiendo de sus conocimientos previos y de su experiencia y proponiendo aquellos contenidos que consideran de interés para su tratamiento.

- c) Se ordenan los contenidos propuestos por el docente junto con los que aportan los alumnos, estableciendo una primera secuencia de aquellos que se consideran más relevantes y que actuarán como organizadores dentro de la estructura del Proyecto.

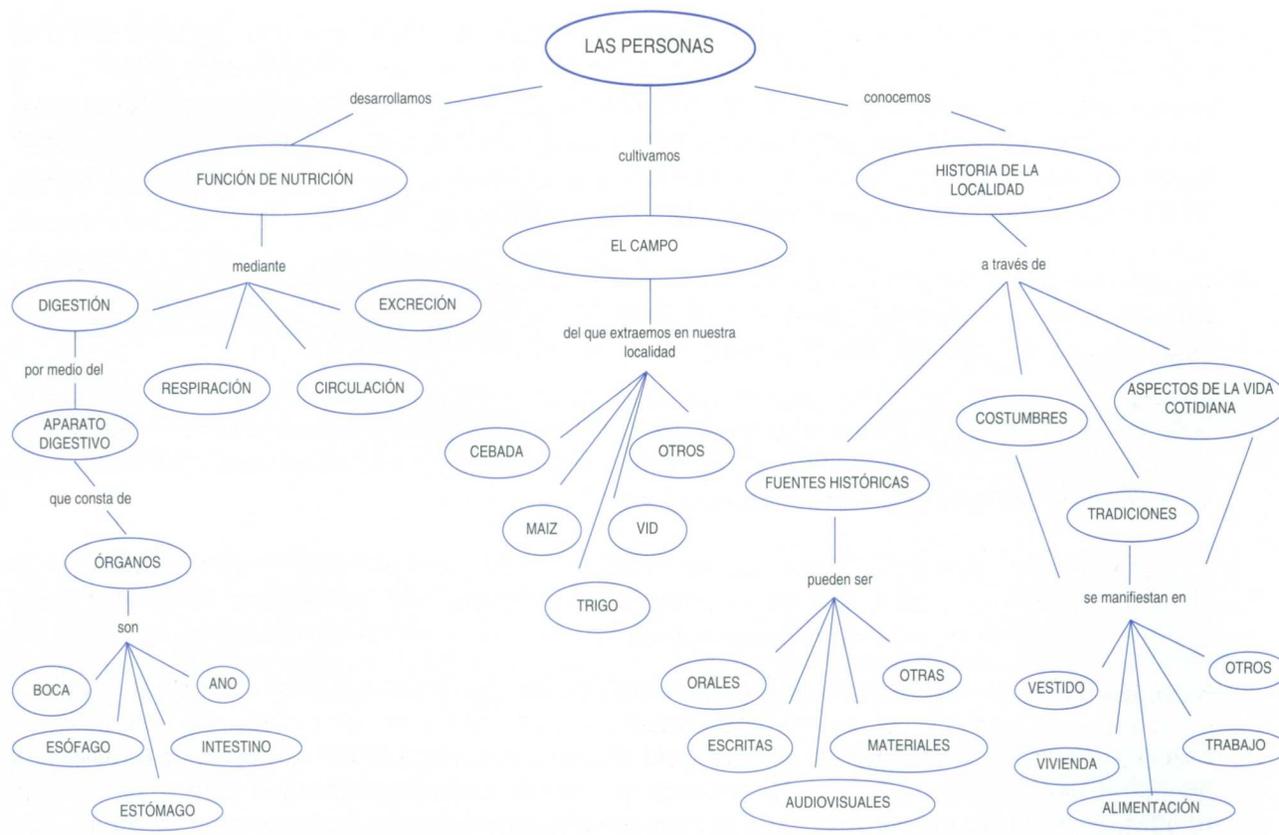
Los alumnos destacan los contenidos que consideran más importantes a través de sus aportaciones al grupo, para elaborar la base de la secuencia sobre la que se trabajará posteriormente. En este momento ya proceden a indicar aquellas actividades más relevantes que será preciso realizar para el tratamiento de estos contenidos.

- d) Es conveniente realizar en este momento una primera recapitulación, de manera que el grupo-clase conozca los objetivos y contenidos más generales que vamos a trabajar, junto con aquellos interrogantes principales que ha suscitado el tratamiento del tema.

A continuación es conveniente que haga explícitos los contenidos que se consideran básicos en la secuencia del Proyecto, indicando aquellas relaciones generales más relevantes que se dan entre ellos (véase cuadro 13). De esta manera se ofrece a los alumnos una visión de conjunto más completa que aquella primera que tenían cuando iniciaron el debate para elegir el tema. Esta tarea puede abordarla el docente mediante la elaboración y presentación a los alumnos de organizadores previos, para que actúen de enlace entre los conocimientos que ya poseen y los nuevos contenidos objeto de aprendizaje. (Estas estrategias de intervención docente se comentan con mayor amplitud en otros apartados de este mismo trabajo.)

Los alumnos realizan la actividades previstas por el docente en relación con el organizador previo diseñado por él, de manera que adquieran aquellos conocimientos que formen la base necesaria para abordar con garantía los aprendizajes propuestos.

- e) Con este nivel básico de referencia que aporta el organizador previo, los alumnos están en disposición de elaborar un listado de aquellos interrogantes a los que quieren encontrar respuesta, ya que tienen la información básica y la visión de conjunto suficiente. Los alumnos elaboran individualmente un listado de interrogantes que posteriormente se pondrá en común con el de



Mucha información necesaria para abordar estos conceptos la vamos a obtener mediante la técnica de la entrevista.

LA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA CONSTA DE LAS SIGUIENTES PARTES:

- Documentarse previamente sobre el tema.
- Elaborar un guión de preguntas.
- Elegir la persona que vamos a entrevistar.
- Realizar las preguntas y recoger la información: por escrito o grabada.
- Analizar la información aportada y trasladarla a fichas.
- Completar la información contenida en las fichas mediante estudios complementarios.
- Redacción final del tema.

Cuadro 13

los demás miembros de la clase, de manera que con la ayuda del docente se confecciona la guía colectiva de lo que el grupo-clase quiere saber sobre el tema tratado en el Proyecto.

El docente procurará enriquecer esta guía, evitando que se produzcan lagunas importantes de contenido que puedan dificultar posteriormente la elaboración de respuestas a los interrogantes planteados. Esta guía general debe dejarse abierta para que cada alumno pueda incluir aquellos apartados que representen un gran interés para él y que no se hayan recogido suficientemente por el grupo, de manera que se respeten desde un principio las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Esta guía así enriquecida da lugar a una guía final de cada alumno, que servirá además para realizar la evaluación a lo largo del desarrollo del Proyecto y al final del mismo (véase cuadro 14).

Por último, el docente revisa junto con los alumnos los contenidos que se van a trabajar, y que sin duda han sido ampliados mediante el debate y elaboración de la guía general, incorporando éstos a la secuencia.

- f) El docente hace una propuesta de las actividades que se pueden realizar, tanto individuales como de grupo, para tratar los contenidos. Éstas, junto con las iniciativas aportadas por los alumnos, constituyen el eje orientador para desarrollar el Proyecto. Por otro lado, junto con los alumnos decide el tiempo aproximado y el calendario para su elaboración, y además prevé la organización de espacios y tiempos que requiere la realización de las actividades previstas.

Finalmente, debe orientar a los alumnos acerca de los procedimientos más importantes que se van a utilizar para abordar con garantía estas tareas, principalmente la recogida y tratamiento de la información, pues no conviene olvidar que adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje constituye uno de los objetivos fundamentales que caracterizan a este método.

- g) Para realizar las actividades propuestas en el tratamiento de los contenidos es preciso que los alumnos dispongan de materiales suficientes. Éstos serán aportados conjuntamente por los alumnos y el docente, procurando que sean fáciles de utilizar, a la vez que con la suficiente variedad para que puedan adaptarse a los distintos niveles y características de los alumnos. Además de los materiales didácticos es preciso hacer una previsión de los recursos que se puedan utilizar, tanto de aquellos que existen en el Centro educativo como en el entorno. Éste es uno de los factores más importantes que intervienen en el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, ya que los alumnos realizan una gran actividad que puede verse truncada por una oferta escasa de materiales y recursos.

LISTADO INDIVIDUAL	GUÍA COLECTIVA
<ul style="list-style-type: none"> • ¿CUÁLES ERAN LOS ALIMENTOS MÁS IMPORTANTES QUE TOMABAN NUESTROS ABUELOS? • ¿QUÉ COMÍAN LOS NIÑOS PEQUEÑOS? • ¿TENÍAN AGUA EN LAS CASAS, GRIFOS, TUBERÍAS, Y TODO ESO? • ¿SEMBRABAN LO MISMO QUE AHORA? • ¿CÓMO GUARDABAN LOS ALIMENTOS PARA QUE NO SE ESTROPEASEN? • ¿SOMOS MAS ALTOS QUE NUESTROS ABUELOS PORQUE COMEMOS OTRAS COSAS, O A LO MEJOR PORQUE COMEMOS MÁS, O ALGO ASÍ? 	<ul style="list-style-type: none"> • ALIMENTOS MÁS FRECUENTES QUE FORMAN PARTE DE NUESTRA ALIMENTACIÓN COTIDIANA. • ALIMENTOS MÁS IMPORTANTES QUE COMPONÍAN LA DIETA ALIMENTICIA EN TIEMPO DE NUESTROS ABUELOS. • CARACTERÍSTICAS DE LA ALIMENTACIÓN DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA PRIMERA MITAD DEL PRESENTE SIGLO. • TIPOS DE ALIMENTOS SEGÚN SU PROCEDENCIA, Y PRINCIPIOS ALIMENTICIOS QUE CONTIENEN: HIDRATOS DE CARBONO, PROTEÍNAS, GRASAS, VITAMINAS Y MINERALES. • PRODUCTOS AGRÍCOLAS MAS IMPORTANTES QUE SE CULTIVAN EN LA LOCALIDAD. • EL APARATO DIGESTIVO: SU FUNCIONAMIENTO Y ESTUDIO DE LOS PRINCIPALES ÓRGANOS QUE INTERVIENEN. • MODOS DE CONSERVAR LOS ALIMENTOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO PARA EVITAR SU DETERIORO. • ENFERMEDADES MÁS FRECUENTES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO EN RELACIÓN CON LA NUTRICIÓN Y ASIMILACIÓN DE ALIMENTOS. • CARACTERÍSTICAS MÁS DESTACADAS DEL TRABAJO QUE DESARROLLABAN LOS CAMPESINOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO: <ul style="list-style-type: none"> — ÚTILES DE TRABAJO. — ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO. — ESTACIONALIDAD DE LAS ACTIVIDADES. — MODO DE VESTIR. — ETC. • FIESTAS Y COSTUMBRES: LA GASTRONOMÍA.

Cuadro 14. Muestra de un listado individual de preguntas y una guía para el trabajo inicial del grupo-clase.

Es conveniente que los alumnos conozcan los recursos y materiales existentes, así como el modo de utilizarlos y su ubicación tanto en el aula como en el Centro en general, procediendo a una clasificación de los mismos en función de su utilidad para realizar las distintas actividades.

- h) En este momento se procede a realizar las actividades propuestas tanto a nivel individual como de grupo. El docente actúa como guía, ayudando a los alumnos a interpretar la información que están trabajando, abriendo interrogantes, facilitando posibilidades, corrigiendo errores, contribuyendo a la reflexión individual y colectiva, adaptando materiales para el uso de aquellos alumnos que presenten problemas específicos en su proceso de aprendizaje, etc.

Paralelamente, el docente va exponiendo síntesis, resúmenes y analogías (semejanzas, diferencias y relaciones con otros contenidos) en espacios bien visibles para todo el grupo (paneles de corcho, etc.), reflejando aquellos progresos básicos alcanzados que servirán de orientación para determinar la situación en la que se encuentran los aprendizajes en cada momento, a la vez que el alumno podrá tener así un apoyo necesario para proceder a la autoevaluación de su aprendizaje, mediante el contraste y autocorrección de sus trabajos (véase cuadro 15).

Es conveniente que los alumnos reflejen las dudas y demandas que formulan al docente en un cuaderno personal de trabajo destinado para ello. A la vez, el docente irá realizando la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, devolviendo a éstos la información necesaria para que puedan corregir y mejorar aquellos aspectos que se consideren necesarios durante el desarrollo del mismo (entendido como parte de la evaluación formativa que realiza el docente).

- i) El docente debe procurar que los trabajos realizados por los alumnos durante el desarrollo del Proyecto, tanto individualmente o en pequeños grupos, sean compartidos con el resto del grupo-clase, para que estas aportaciones se conviertan en conocimiento colectivo y puedan enriquecer aquel trabajo individual con la reflexión realizada en el grupo a través del contraste y el complemento con otras aportaciones. Por ello, es conveniente programar actividades que permitan realizar exposiciones en grupo. Este contraste de aportaciones realizado por los alumnos, a la vez que le dará al docente una visión más completa de la actividad desarrollada por ellos, va a facilitar al alumno el proceso de autoevaluación de su propio trabajo, que se complementa con la evaluación que hace el docente, como ya hemos indicado anteriormente.
- j) Por último, y como continuación del paso anterior, se realiza una recapitulación del proceso analizando lo que se ha aprendido, y sobre todo lo que falta por aprender, en relación con la programación inicial del Proyecto de Trabajo elegido, y con el contenido del Proyecto Curricular establecido para la etapa, reflejando los objetivos que se han conseguido y los

ACTIVIDADES DEL ALUMNO	RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • CONSULTA DOCUMENTOS ESCRITOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • LIBROS DE CONSULTA, REVISTAS, PERIÓDICOS, FICHAS, GUÍAS, BIBLIOTECA DEL CENTRO, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • CONSULTA DOCUMENTOS GRABADOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • VÍDEOS, GRABACIONES DE TV, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • CONSULTA DOCUMENTOS GRÁFICOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • FOTOGRAFÍAS, CROQUIS, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • ANALIZA MENSAJES PUBLICITARIOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • ETIQUETAS DE PRODUCTOS ALIMENTICIOS, ANUNCIOS PUBLICITARIOS DE PRENSA, RADIO Y TELEVISIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> • ELABORA GUIONES Y REALIZA ENTREVISTAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • PERSONAS DE LA LOCALIDAD, MAGNETÓFONOS, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • VISITA LUGARES DE INTERÉS PARA SU OBSERVACIÓN Y ESTUDIO. 	<ul style="list-style-type: none"> • FÁBRICA DE MAGDALENAS, BODEGA, HORNO DE PAN.
<ul style="list-style-type: none"> • RECONOCE Y MANIPULA. 	<ul style="list-style-type: none"> • MUÑECO ANATÓMICO, VÍDEOS, LÁMINAS, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • ELABORA DOCUMENTOS ESCRITOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • TALLER DE COCINA, HUERTO DEL COLEGIO, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • EXPONE TRABAJOS AL GRUPO-CLASE. 	<ul style="list-style-type: none"> • FICHAS FACILITADAS POR EL PROFESOR, MATERIAL DE USO DIARIO DE LOS ALUMNOS, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • MIDE SUPERFICIES Y PESA OBJETOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • PAPEL CONTINUO, ROTULADORES GRUESOS, ETC.
<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVA Y RECONOCE OBJETOS DE ÉPOCAS PASADAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • JUEGO DE PESAS Y MEDIDAS. • VISITA AL MUSEO ETNOLÓGICO DE LA LOCALIDAD (MUSEO DE ANTONIO MARTÍNEZ).

Cuadro 15. Actividades y recursos.

contenidos tratados (véase cuadro 16). Aquellas preguntas que no han encontrado una respuesta adecuada, o bien aquellas otras que no estaban en la guía inicial del Proyecto y que han surgido como consecuencia de la realización del mismo y no han podido ser abordadas, constituyen el punto de partida para el siguiente Proyecto, enlazando de este modo con el trabajo que se ha venido realizando, y que nos permite programar una línea de progresión de los aprendizajes con la coherencia necesaria.

A continuación exponemos un cuadro resumen, de igual manera que hicimos para los Centros de Interés, para que sirva de recopilación de las acciones más relevantes que realiza el docente, junto con aquellas que caracterizan el trabajo de los alumnos (véase cuadro 17).

Del mismo modo que ya expusimos con los Centros de Interés, estos pasos que hemos indicado para orientar la actuación del docente en el desarrollo de un Proyecto de Trabajo no hay que considerarlos como un listado de acciones rígido e imperativo que hay que seguir en todos los casos, sino que, por el contrario, cada docente debe adaptarlos a la realidad de su aula, introduciendo aquellas modificaciones que se estimen necesarias.

En cualquier caso, las opciones personales que se tomen respecto a este método y las modificaciones que se pudieran introducir deberían tener en cuenta que:

1. No es conveniente introducir en el Proyecto por parte del docente contenidos de un modo artificial y forzado, con la intención de tratar el mayor número de áreas posible. Los contenidos deben guardar una estrecha relación con los objetivos previstos y para que respondan a las cuestiones planteadas, no para tratar más contenidos con la excusa de una vaga relación con el tema elegido.
2. En consecuencia con el apartado anterior, habrá contenidos que sería necesario abordarlos fuera del Proyecto de Trabajo, por ejemplo a través de Talleres específicos para algunas de las áreas, como Matemáticas, Artística, etc. Por tanto, en nuestra opinión no se deben utilizar los Proyectos de Trabajo como un método exclusivo, y no prescindir así de otras opciones de analizar y desarrollar el currículo en el aula.
3. No deberían considerarse incompatibles con los Centros de Interés, que en nuestra opinión se caracterizan por una mayor participación del equipo docente de ciclo, mientras que en los Proyectos de Trabajo la intervención personal del docente es más determinante. Podríamos decir, por tanto, que cada uno de ellos es más característico de un nivel de concreción curricular, correspondiendo la planificación de los Centros de Interés más a nivel de ciclo, mientras que los Proyectos de Trabajo se ajustan más con la planificación en el tercer nivel

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y apreciar su pertenencia a los grupos sociales de referencia con características y rasgos propios, conservando su patrimonio cultural. • Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo. • Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes. • Identificar, plantearse y resolver problemas relacionados con el entorno, utilizando estrategias progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información. • Conocer la procedencia de los alimentos básicos que se consumen habitualmente. • Conocer y comprender los procesos de asimilación de los alimentos: la nutrición. • Conocer las características de la alimentación en la época de sus abuelos, relacionándolas con las costumbres y formas de vida: higiene, sanidad, medios de comunicación y transporte, etcétera. • Desarrollar actitudes positivas hacia la alimentación, adoptando hábitos que favorezcan su salud. • Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos. • Utilización de la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido. 	<ul style="list-style-type: none"> A.1. Alimentos básicos para el consumo en la actualidad. A.2. Alimentos básicos para el consumo en la sociedad agraria de mediados de siglo en las tierras llanas de la provincia de Albacete. A.3. Alimentación básica de los niños en la época descrita. A.4. Los principios alimenticios: hidratos de carbono, proteínas, vitaminas, grasas y minerales. B.1. Variedades de productos que se cultivan en la localidad: cebada, maíz, trigo, vid, etc. B.2. Estudio comparativo con la producción de estos productos en épocas pasadas. B.3. Ciclos anuales de cultivo de estos productos. B.4. Proceso artesanal de elaboración del pan y el vino. B.5. Proceso mecanizado de elaboración del pan y el vino en la actualidad. C.1. La nutrición: principales características. C.2. El aparato digestivo: principales órganos y funciones. C.3. Prácticas que favorecen la digestión de los alimentos. C.4. Estudio de la composición de una dieta equilibrada. D.1. Higiene de la nutrición: hábitos de aseo y alimentación. E.1. Estudio de algunas características demográficas más relevantes de una sociedad agraria: tasas y estacionalidad de la natalidad y mortalidad. E.2. Algunos factores que intervienen en la definición del cuadro demográfico de una sociedad agraria del primer tercio del siglo xx: enfermedades más habituales, asistencia médica, fármacos, medios y métodos para conservar los alimentos, adelantos técnicos, tipos de trabajos realizados, etc. E.3. Migraciones de temporada para trabajar en el campo. E.4. Migraciones como consecuencia de la industrialización y mecanización. Despoblación del campo. F.1. La vida de los campesinos en el pasado reciente: características de la vivienda (dependencias, funciones, materiales de construcción), principales instrumentos para uso de la casa y trabajo del campo, utilización de los animales para el trabajo y transporte, etc. G.1. Lectura e interpretación de gráficos sobre demografía y producciones. G.2. Análisis y obtención de información partiendo de una proyección. G.3. Elaboración de hipótesis y conjeturas. G.4. Extracción de información partiendo de guías. G.5. Elaboración de guiones y realización de entrevistas. G.6. Redacción de informaciones obtenidas tras una visita. G.7. Elaboración de una carpeta compendio de diversos trabajos. G.8. Elaboración de gráficos. G.9. Análisis del lenguaje, tanto verbal como visual, utilizado en los anuncios publicitarios. G.10. Participación en debates y exposiciones. G.11. Organización de su trabajo mediante la elaboración de guías.

Cuadro 16. Recopilación de los objetivos y contenidos más relevantes abordados en el proyecto.

ACCIONES DEL PROFESOR/A	ACCIONES DEL ALUMNO/A
<ul style="list-style-type: none"> • PREVÉ OBJETIVOS Y AYUDA A SELECCIONAR EL TEMA. • SELECCIONA CONTENIDOS BÁSICOS Y ORGANIZA LA EVALUACIÓN INICIAL. • GRADÚA LOS OBJETIVOS Y CONTRIBUYE A ORDENAR LOS CONTENIDOS EN UNA PRIMERA SECUENCIA. • MEDIANTE UN ORGANIZADOR PREVIO EXPONE LOS CONTENIDOS CONSIDERADOS BÁSICOS, JUNTO CON SUS RELACIONES MÁS IMPORTANTES. • CONTRIBUYE A ELABORAR LA GUÍA DE INTERROGANTES QUE ACTUARÁ DE EJE ORGANIZADOR PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO. • PROPONE ACTIVIDADES Y DESTACA LOS PROCEDIMIENTOS MÁS IMPORTANTES QUE SE UTILIZARÁN PARA DESARROLLARLAS. • SELECCIONA, ELABORA, PROPONE Y FACILITA RECURSOS Y MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES. • ORIENTA, REALIZA CORRECCIONES, PROPONE SÍNTESIS, ETCÉTERA, Y RECOGE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRESO DE LOS ALUMNOS DURANTE EL PROCESO. • COORDINA LA PUESTA EN COMÚN DE LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS, Y CONTRASTA EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN. • EVALÚA EL PROYECTO Y ELABORA UNA CARPETA-RECAPITULACIÓN DEL MISMO, PREVIENDO EL ENLACE CON EL PRÓXIMO PROYECTO. 	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPAN MEDIANTE EL DEBATE EN LA ELECCIÓN DEL TEMA. • APORTAN SUGERENCIAS PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS, PARTIENDO DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y DE SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS. • DESTACAN LOS CONTENIDOS MAS RELEVANTES Y CONTRIBUYEN A LA ELABORACIÓN DE LA PRIMERA SECUENCIA. • REALIZAN LAS ACTIVIDADES PREVIAS PARA ASIMILAR Y DESARROLLAR LOS PRERREQUISITOS DE APRENDIZAJE NECESARIOS. • ELABORAN LISTADO PERSONAL DE PREGUNTAS, GUÍA DE GRUPO Y GUÍA FINAL PERSONALIZADA. • APORTAN ACTIVIDADES Y PARTICIPAN EN LA ELABORACIÓN DEL CALENDARIO, DISEÑO DEL MODELO DEL DOCUMENTO DE RECAPITULACIÓN FINAL DEL TRABAJO REALIZADO, ETC. • APORTAN RECURSOS MATERIALES Y CONTRIBUYEN A SU SELECCIÓN Y CLASIFICACIÓN. • REALIZAN LAS ACTIVIDADES Y VAN PROCEDIENDO A LA AUTOEVALUACIÓN DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE. • COMPARTEN SU TRABAJO CON EL RESTO DEL GRUPO CONTRASTANDO SUS PROGRESOS, Y PROCEDEN A LA ELABORACIÓN DE LA CARPETA-RESUMEN DEL PROYECTO. • CONTRIBUYEN A REALIZAR LA EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO Y PROPONEN LA CONTINUIDAD CON EL SIGUIENTE PROYECTO.

Cuadro 17. Cuadro resumen de las acciones más relevantes realizadas en un proyecto de trabajo.

de concreción, en relación con la programación de aula. No obstante, y al no estar adecuadamente definidos, su uso se ha prestado a la confusión en muchos casos, tratando de dirimir cuál es más apropiado en detrimento del otro, en vez de considerarlos como opciones distintas y complementarias, tal y como proponemos en este trabajo.

Actividad recomendada

Analizar en equipo las actuaciones más relevantes que implicarían la adopción de este modo de organizar la enseñanza en nuestras aulas, a través del comentario de las características siguientes:

1. Los Proyectos de Trabajo favorecen la motivación en los alumnos, por cuanto éstos eligen el tema objeto de estudio y participan desde un primer momento en su diseño. Esta motivación se ve sostenida a lo largo del proceso de toma de decisiones que comporta el desarrollo del Proyecto, ya que hasta el final mantiene el interés por responder a las preguntas e hipótesis que originaron el mismo.
2. Favorecen la relación entre los alumnos, contrastando sus aprendizajes y conclusiones a través de la cooperación, a la vez que propicia una mayor relación con el docente, para consultar dudas y solicitar la ayuda precisa.
3. Favorecen la adquisición y desarrollo de estrategias de aprendizaje, que pueden transferir a otras situaciones distintas de las estudiadas en el aula, mejorando así su grado de autonomía personal y acercando al alumno al objetivo de aprender a aprender.
4. Permiten adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, respetando sus progresos y proponiendo actividades que estén acordes con sus posibilidades, de manera que al resolverlas satisfactoriamente mejore su autoestima, y de este modo le permita abordar progresivamente tareas más complejas.
5. Favorecen que los alumnos puedan atribuir más sentido a los contenidos objeto de estudio, estableciendo relaciones entre ellos, y creando las condiciones para que el alumno responda globalmente desde los tres niveles ya comentados en capítulos anteriores (conocimientos y experiencias en el entorno, desarrollo de destrezas y procedimientos y sus vivencias en relación con las actitudes).

-
4. No conviene reducir el desarrollo de Proyectos de Trabajo a una técnica para favorecer la investigación de un tema por parte de los alumnos, sino que debemos entenderlo sobre todo como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de un enfoque global en la participación de los distintos elementos que intervienen en el mismo, destacando la actitud de los docentes en el modo de entender sus relaciones con los alumnos y con los contenidos. Si, por el contrario, se mantiene la misma actitud de profesor dirigente y transmisor de conocimientos, la elaboración de Proyectos de Trabajo no pasará de ser una técnica nueva, al servicio de un modelo de aprender ya superado.

Ejemplo de un Proyecto de Trabajo

Este Proyecto de Trabajo se realizó con alumnos de quinto curso del Colegio Público "Miguel Hernández", situado en la localidad de La Roda, población que dista 35 kilómetros de la capital de la provincia de Albacete. En este Centro, ubicado en los extrarradios de la población, contábamos con un huerto escolar que comenzamos a trabajar en el curso 1986-87, inicialmente con un grupo de alumnos que pertenecían mayoritariamente a mi clase de quinto curso. Al año siguiente, todos los cursos pudieron disponer de una parcela con una extensión aproximada de un área, que se cultivaron con regularidad. Por otro lado, durante el curso 1987-88 comenzamos en el Colegio unas actividades organizadas en Talleres verticales (es decir, que intervenían alumnos de varios niveles conjuntamente), uno de los cuales estaba dedicado al estudio de los alimentos y su preparación en la cocina. Todas estas actividades se realizaban con un gran interés, y aprovechamos la motivación que los alumnos tenían por los temas relacionados con la vida y conservación de los vegetales, así como por la producción de alimentos, para desarrollar varios Proyectos que incorporaran estas experiencias dentro de sus procesos de aprendizaje.

El proceso que supuso el desarrollo del Proyecto que vamos a describir seguidamente significó una gran riqueza de situaciones de aprendizaje, así como de relaciones entre los miembros del grupo-clase, que es muy difícil de relatar en una breve exposición como ésta. No obstante, y aun a riesgo de que pueda empobrecerse la narración en algún momento, indicaremos aquellos aspectos generales más interesantes que favorezcan la comprensión de la propuesta metodológica que hemos expuesto a nivel teórico en páginas anteriores, en relación con este modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Ya estaba avanzado el primer trimestre, y comenzó a dibujarse la idea de elaborar este Proyecto de Trabajo partiendo de un debate que realizamos con respecto a la preparación de la tierra

del huerto, con objeto de sembrar las distintas variedades de plantas que habíamos elegido para ese curso. En estas primeras aproximaciones el debate se fue centrando en los distintos tipos de alimentos que consumimos, favorecido por una lectura que aporté en ese momento, y que hacía referencia a la posibilidad de que con una extensión de terreno similar a la de nuestro huerto, una familia formada por cuatro miembros podría obtener alimentos suficientes para mantenerse durante todo el año. Esta lectura contribuyó a aumentar la motivación y el interés de los alumnos, que pertenecen a una localidad con una tradición campesina en sus raíces, y se suscitó la curiosidad por saber si sus padres y abuelos, sobre todo estos últimos, obtenían del campo lo que necesitaban para alimentarse, ya que seguramente no habría tantas tiendas como ahora, y por otro lado se planteó el interrogante de si sus padres y abuelos seguían el mismo tipo de alimentación que la nuestra cuando tenían su misma edad.

Durante el debate que se generó en la clase fui aportando información para ampliar el campo de análisis sobre el tema y ofrecer mayores posibilidades de estudio, a la vez que ponía de manifiesto las contradicciones aparecidas en distintas argumentaciones que presentaban los alumnos, con el fin de contribuir a suscitar interrogantes más profundos y a ir dibujando las primeras relaciones entre éstos. Un recurso que introduje en este momento fue la proyección de un vídeo elaborado por profesores de un colegio de Albacete, que describía el proceso de elaboración del pan de modo artesanal, no mecanizado como se hace modernamente.

Finalmente, la pregunta resumen a la que se llegó, y que sirvió para definir el Proyecto de Trabajo, fue la siguiente: “¿Nos alimentamos mejor que lo hicieron nuestros padres y abuelos?”. Al hilo de ésta, el título final del Proyecto al que dio lugar quedó como sigue: “LA ALIMENTACIÓN EN TIEMPO DE NUESTROS ABUELOS COMPARADA CON LA NUESTRA HOY DÍA”.

A través de los interrogantes que se habían ido suscitando y que indicaban las inquietudes de los alumnos, hice la primera previsión de aquellos objetivos que me parecían más importantes y que podríamos conseguir abordando este Proyecto, así como los contenidos básicos que sería necesario tratar (véase cuadro 12). Por otro lado, los alumnos comentaron el tema en casa y aportaron información nueva que permitió ampliar el contenido del debate inicial, y seguidamente fuimos elaborando una primera secuencia de los contenidos que nos parecieron más importantes. Esta fase del Proyecto me permitió tomar notas suficientes para analizar la situación de partida de los alumnos (evaluación inicial), y poder orientar el proceso de aprendizaje apoyándolo en aquellos conocimientos previos que poseían, a la vez que prever el estudio de aquellos otros que consideraba necesarios como prerrequisitos de aprendizaje y de los que carecían, o bien sobre los que tenían confusión.

Estoy convencido de que aquellos alumnos que menos conocimientos poseen son también los que más dificultades tienen para hacerse preguntas, y así poder plantear hipótesis como respuesta a las mismas, de manera que una parte importante de mi trabajo consistió en favorecer la asimilación de los contenidos básicos, así como las relaciones más importantes que se dan entre ellos, para que el grupo de alumnos de la clase tuviese una visión de conjunto del trabajo que íbamos a desarrollar, así como una base inicial suficiente sobre la que construir con éxito sus procesos de aprendizaje. Por ello, siempre he elaborado un organizador previo que he desarrollado durante una o dos sesiones de trabajo con los alumnos. En este Proyecto desarrollé el esquema que se aporta a continuación (véase cuadro 13). En él, además de abordar los conceptos que consideraba básicos, también estuvimos recordando los diferentes pasos que podríamos seguir para realizar entrevistas a personas de la localidad (principalmente familiares de los alumnos), ya que esta técnica de recoger información iba a ser muy utilizada durante el desarrollo de este Proyecto.

La exposición del desarrollo de este Proyecto pone de manifiesto, como ya hemos indicado, que no deben entenderse como una sucesión rígida todos los pasos que he indicado para la realización de un Proyecto en la aportación teórica indicada en páginas precedentes. En este momento, los alumnos ya habían propuesto contenidos, actividades, personas que podrían venir a clase para que las entrevistásemos, a la vez que habían aportado algunos materiales (fotografías, etc.), etc., de manera que el ambiente de trabajo era muy rico, pero podría dispersarse y crear confusión, por lo que convenía elaborar ya la guía de contenidos a tratar para vertebrar las actividades que íbamos a realizar.

Los alumnos redactaron en una hoja de papel los interrogantes y contenidos que querían abordar en relación con el tema elegido. Esta fase es más rica en este momento que si la realizásemos al comienzo del proceso, es decir cuando eligieron el tema, ya que ahora disponían de más información y las demandas de aprendizaje eran más ricas y fundamentadas, a la vez que una parte de los interrogantes básicos que tenían al principio habían sido ya resueltos mediante las aportaciones de los mismos alumnos a través del debate, junto con las actividades desarrolladas con motivo del organizador previo aportado por el docente.

Este listado inicial se compartió con todo el grupo-clase, elaborando así una guía del contenido que íbamos a tratar en el Proyecto y que se fue perfilando y mejorando mediante el debate en clase. Esta guía pasó a ser de todos los alumnos, ya que así lo habían decidido en grupo, pero no quedó terminada hasta que cada alumno personalmente incluyó en ella aquellos aspectos que no se habían recogido por el grupo porque no se consideraron de suficiente interés, pero que sí lo tenía para el alumno individualmente, al que le reconocemos su derecho a incluirlos, transformando esta guía colectiva así enriquecida en un instrumento más personal de trabajo (véase cuadro 14).

Una vez confeccionada la guía de contenidos a tratar, consideramos el tiempo que comportaría el desarrollo del Proyecto, que en este caso estimamos alrededor de cinco semanas, si bien por la experiencia que teníamos de otros Proyectos pensamos que podría prolongarse una semana más, a la vista de los nuevos contenidos que siempre se incorporan durante el proceso y que, por tanto, en este momento no estaban previstos. Seguidamente se fueron conformando las actividades que necesitaríamos desarrollar para obtener la información precisa, así como los recursos y materiales que íbamos a utilizar, de los que tuvimos que hacer la oportuna previsión con anterioridad (véase cuadro 15).

Realizamos entrevistas en el aula a familiares de los alumnos, y éstas nos aportaron mucha más información de la que habíamos previsto recoger en un primer momento, a la vez que abrieron nuevas perspectivas de estudio que demandaron el tratamiento de nuevos contenidos. Estas entrevistas suponían una actividad extraordinariamente agradable, ya que además de recabar aquellos datos que no podíamos encontrar en libros y guías, suponía compartir unas experiencias plagadas de anécdotas y hechos curiosos. Otras entrevistas fueron realizadas por los alumnos en las propias casas de las personas elegidas, y posteriormente aportaron la información a toda la clase.

Un aspecto más complicado de abordar fue la información relacionada con los factores que intervienen en la evolución demográfica de la localidad. Para ello preparé unas fichas que contenían información resumida de los trabajos de autores que representaban una gran dificultad de interpretación para los alumnos, como es el caso de Thomas McKeown, Vicente Pérez Moreda, etc. A través de estos autores conocimos los adelantos médicos operados en las sociedades agrarias de principios de siglo, y cómo las mejoras en la higiene y sanidad públicas paliaron la propagación de muchas enfermedades hasta la aplicación posterior de fármacos modernos, como las sulfamidas y los antibióticos.

Al hilo de estas informaciones, los alumnos hacían a las personas entrevistadas preguntas relativas al modo de conservar los alimentos al no disponer de los modernos frigoríficos, y las respuestas permitían establecer relaciones entre las características de las distintas dependencias de las casas de la época (cámaras para secar y almacenar productos del campo, la alacena para guardar los alimentos en el lugar más fresco de la casa...), así como los utensilios necesarios para amasar el pan, cocerlo y conservarlo posteriormente, como el escriño (cesto hecho de paja de centeno) y el tendío (especie de manta para cubrirlo), que permitía mantenerlo en perfectas condiciones durante ocho o diez días, etc.

Por otro lado, conocimos los cultivos más importantes de la época de los abuelos, destacando el trigo (ahora sustituido en importancia por la cebada, debido a su mayor rendimiento económico), así como las medidas utilizadas en la localidad (la fanega, el almud, la barchilla...), de manera que, por ejemplo, de una fanega de trigo se obtenían alrededor de cuarenta y cinco panes de kilo, etc. Por otro lado, se establecieron las relaciones entre estas informaciones y otros aspectos como son: los medios de transporte de la época, las características del trabajo en el campo, las fiestas y gastronomía, etc.

Las actividades que realizaron los alumnos fueron individuales en algunos casos, como la consulta de guías y documentos, ordenar y clasificar informaciones, redactarlas, etc. Además se realizaron trabajos en pequeños grupos, como fue el caso de algunas entrevistas, elaboración de croquis, análisis de distintos anuncios publicitarios, etc. Y finalmente, todo el grupo-clase participó en algunas entrevistas realizadas en el aula, exposiciones para compartir el trabajo elaborado en la carpeta-resumen de los distintos alumnos del grupo, así como en las visitas al horno y a la empresa dedicada a la producción de magdalenas y el visionado y comentario de vídeos explicando cómo se hacía el pan de modo artesanal, las funciones del aparato digestivo, etc. (véase cuadro 15).

En el transcurso de la realización de estas actividades los alumnos anotaban en su cuaderno de incidencias aquellos términos nuevos que necesitaban consultar, acompañando posteriormente la redacción explicativa correspondiente, así como aquellos trabajos preparatorios de las entrevistas, consultas de documentos, etc., de manera que me permitía consultar el cuaderno y comprobar en cualquier momento diversos aspectos del proceso de aprendizaje que habían seguido a lo largo del Proyecto. Mi tarea principal en este momento consistía en resolver las dudas puntuales que se me preguntaban, así como suministrar el material y los recursos necesarios que no habían conseguido aportar los propios alumnos, además de la ayuda individualizada que les permitiera profundizar en el tratamiento de los contenidos propuestos y establecer las relaciones necesarias.

Esta actividad se enmarca dentro del proceso de evaluación formativa que me permitía reorientar los aprendizajes de los alumnos, devolviéndoles la información necesaria para realizar su propia autoevaluación, junto con la colocación en el tablón de corcho utilizado para exposiciones de trabajos de aquellas síntesis y recopilaciones de los avances más generales conseguidos por todo el grupo, que permitieran a los propios alumnos contrastar sus progresos con los realizados por los demás.

Presté en todo momento una mayor atención a la adquisición por parte de los alumnos de procedimientos para la obtención, tratamiento y comunicación de la información. Estas estrategias y

destrezas, si están bien asimiladas, podían ser aplicadas en los sucesivos Proyectos, consiguiendo la transferencia de los aprendizajes a distintas situaciones de las estudiadas en un Proyecto concreto, para contribuir de un modo más general al metaaprendizaje.

Procedimos finalmente a la recapitulación de los objetivos y contenidos abordados en el Proyecto, comprobando la veracidad de las hipótesis formuladas a través de las respuestas dadas a los interrogantes contenidos en la guía elaborada por el grupo en su momento. Esta tarea la realizaron los alumnos mediante debates de todo el grupo, comentando las exposiciones de los trabajos ya referidos con anterioridad, así como elaborando una compilación de todos los trabajos realizados y las informaciones recogidas, incluyendo unas y otras en la carpeta-resumen del Proyecto (contemplando estas actividades en el marco de la evaluación sumativa realizada al final del Proyecto). Por otro lado, mi tarea en este momento era realizar esta misma recapitulación para constatar los objetivos y contenidos alcanzados en las distintas áreas dentro de la planificación prevista para el ciclo (véase cuadro 16), y proceder paralelamente a una revisión del desarrollo del Proyecto, detectando aquellos aspectos insuficientemente abordados, o que por su dificultad aconsejaban su tratamiento posterior en Proyectos sucesivos.

Talleres

Con frecuencia en el diseño y desarrollo de unidades didácticas se han incluido contenidos pertenecientes a todas las áreas de forma artificiosa, forzando su relación con el tema propuesto, debido sobre todo al temor del docente a no poder abordar todos los contenidos de los “programas oficiales”, lo que ha provocado en muchas ocasiones contradicciones en la práctica educativa a la hora de aplicar enfoques globales en las aulas.

Ya hemos advertido de este posible error a la hora de abordar la elaboración de Centros de Interés y Proyectos de Trabajo, indicando que van a quedar lógicamente contenidos del currículo que no van a integrarse en las unidades didácticas diseñadas de este modo, haciéndose necesario para su tratamiento el concurso de otros métodos tales como los Talleres. No es posible extendernos en el análisis de este modo de abordar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, debido a las propias características de esta publicación, pero en cualquier caso es necesario que definamos lo que entendemos por Taller, así como algunas de sus características más relevantes, para contribuir a esclarecer este concepto y facilitar el debate sobre el mismo entre los profesionales de la enseñanza.

Bajo el término “Taller” se han englobado una gran cantidad de experiencias pedagógicas que han abarcado desde la organización de actividades meramente manuales hasta el tratamiento del lenguaje a través de la poesía por ejemplo, lo que nos da una idea de la amplitud de opciones que se pueden contemplar, lo que ha producido en muchos casos una cierta confusión. Entendemos que el Taller es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en la conjunción de la teoría y práctica para abordar la resolución de un problema, el estudio de un contenido concreto, etc., y que tiene las siguientes características:

- a) Se basa principalmente en la actividad constructiva del alumno. Se ha definido en algunos casos como un “aprender haciendo”, pero entendido en un sentido amplio del término actividad, superando una concepción que se reducía a las tareas meramente manuales que realizaba el alumno.
- b) Es un modo de organizar la actividad en el aula que favorece la participación y propicia que se comparta en grupo lo aprendido individualmente, estimulando las relaciones horizontales en el seno del mismo.
- c) El papel que desempeña el docente no es el de un experto que transmite conocimientos ya elaborados para ser asimilados pasivamente, sino las de un profesional que orienta el proceso, asesora, facilita información y recursos, etc., a un alumno sujeto activo y protagonista principal de su propio aprendizaje.
- d) Es un modo de organizar la actividad en el aula que favorece la iniciativa de los alumnos para buscar soluciones a los interrogantes planteados en los aprendizajes propuestos, estimulando el desarrollo de su creatividad.
- e) Es un modo de organizar la actividad en el aula que propicia la aplicación de los conocimientos ya adquiridos con anterioridad a situaciones nuevas de aprendizaje, favoreciendo así la funcionalidad de los mismos.

Podemos encontrar distintos tipos de Talleres según la naturaleza de los criterios que utilicemos para organizarlos. Así, por ejemplo, si atendemos al modo de agruparse los alumnos para realizar las distintas actividades propuestas, distinguimos entre:

- Talleres que se realizan dentro de la misma aula con alumnos que pertenecen al mismo grupo-clase.
- Talleres que acogen alumnos procedentes de todo el ciclo y que se desarrollan en espacios externos al aula acondicionados especialmente para ello.

- Talleres en torno a los que se agrupan alumnos procedentes de distintos ciclos, e incluso que se organizan al nivel de todo el Centro educativo, adaptando sus actividades a los diversos niveles de dificultad que corresponden a las distintas edades.

Por otro lado, en función de la generalidad de los contenidos que se abordan en ellos, podemos encontrar:

- Talleres que se organizan en torno a áreas completas, y que generalmente se desarrollan durante largos períodos de tiempo, normalmente todo el curso; por ejemplo, estudio del medio natural y social, matemáticas, actividades artísticas...
- Talleres que abordan conjuntos de contenidos más específicos, que corresponden a una parte determinada del área, y por tanto dedican un menor tiempo a su desarrollo a lo largo del curso (un trimestre, bimestre, etc.), como por ejemplo: construcciones geométricas, lectura de la imagen, informática aplicada a la geometría del plano, elaboración de adivinanzas y poesías, dramatización, cocinar alimentos, planimetría, etc.

En cualquier caso, la organización que se adopte de los Talleres debería tender a lograr un aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y materiales con los que cuenta el Centro. Es conveniente realizar la planificación del Taller por parte del equipo docente de ciclo o etapa, siguiendo las secuencias de objetivos y contenidos definidas en el Proyecto Curricular y dotándolo de los recursos necesarios, además de asignarle un espacio específico cuando las características del Centro lo permitan. De este modo mantenemos la coherencia con la planificación general de la etapa y para los distintos ciclos, a la vez que rentabilizamos los recursos con un uso generalizado para todo el Centro.

Los aprendizajes realizados en los Talleres son complementarios de aquellos que se abordan mediante otros métodos tal y como ya hemos indicado anteriormente, de manera que no sea necesario incluir contenidos de una manera forzada en los Centros de Interés o en los Proyectos de Trabajo, cuando pueden tener un tratamiento más natural y coherente mediante Talleres. Este sentido de complementariedad que le hemos dado a toda la exposición de los distintos métodos debe reflejarse en la distribución semanal del horario, dejando unos tiempos fijos en este caso para el aprendizaje en Talleres, evitando así que se puedan transformar en actividades meramente lúdicas y realizadas ocasionalmente, sin la necesaria sistematización.

Sea cual fuere el modo elegido para organizar estas actividades encuadradas en Talleres, no debemos olvidar que lo importante es adoptar un enfoque global en la enseñanza, que favorezca

en el alumno una respuesta desde los tres niveles de profundidad que caracterizan la integración de los distintos tipos de contenido en este modelo curricular, y que requiere partir de la realidad más próxima al alumno, de sus experiencias, para desarrollar procedimientos que le permitan interpretarla y transformarla, favoreciendo finalmente en él actitudes positivas en su relación con el medio natural y social en el que se desenvuelve.

3

El enfoque globalizador contemplado desde los contenidos

En este capítulo vamos a reflexionar sobre la importancia que tienen los contenidos en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva globalizadora, completando así el análisis de los tres elementos principales que intervienen en el citado proceso, junto con la participación del docente, analizada en el capítulo anterior, y la respuesta del alumno ante el aprendizaje (que se expone en relación con el concepto de aprendizaje significativo en la colaboración realizada por otro autor en esta misma publicación).

Recordamos en primer lugar que la organización interna del contenido objeto de estudio y el modo de presentarlo a los alumnos influye considerablemente en la construcción de aprendizajes significativos. Los contenidos que presentan una organización interna adecuada son más comprensibles para los alumnos y más fáciles de asimilar. Por otro lado, si la secuencia de contenidos definida para la etapa está organizada en base a criterios coherentes, facilitará el establecimiento de relaciones entre ellos, propiciando una adecuada presentación a los alumnos. Sin embargo, los alumnos no se aproximan a los contenidos propuestos del mismo modo y con la misma actitud, ya que cada uno posee un bagaje de conocimientos previos que le van a permitir relacionarse de manera distinta con los nuevos contenidos objeto de aprendizaje. Por otro lado, los distintos mate-

riales y recursos utilizados para abordar los contenidos van a influir, según su riqueza e idoneidad, en el grado de asimilación de los mismos.

En nuestra opinión, el grado o nivel de globalidad que nos van a permitir alcanzar los contenidos propuestos en la construcción de aprendizajes significativos dependen principalmente de estos tres ejes: los conocimientos previos de los alumnos, la naturaleza y estructura del propio contenido y la cantidad y calidad de los recursos y materiales utilizados.

A) Conocimientos previos de los alumnos

El alumno necesita disponer de unos conocimientos previos suficientes a partir de los cuales poder abordar los nuevos contenidos propuestos objeto de aprendizaje, con el fin de establecer relaciones entre ellos lo más complejas y sustantivas posible, que le permitan aumentar la significatividad de los aprendizajes. Será, por tanto, la variedad y riqueza de su propia estructura cognoscitiva uno de los elementos determinantes que le van a permitir asimilar en mayor o menor grado los nuevos contenidos, pues en la medida que dispongan de una base más amplia donde anclar los nuevos conocimientos, aumentarán las posibilidades de establecer las citadas relaciones con los nuevos contenidos propuestos para aprender.

Por otro lado, como las redes conceptuales y los esquemas que posee el alumno contienen una diversidad de conocimientos que se relacionan entre sí procurando ofrecer explicaciones globales de la realidad en la que éste se desenvuelve, y puesto que estos conocimientos podemos encuadrarlos en una pluralidad de áreas, la nueva relación que se produce entre los nuevos contenidos objeto de aprendizaje y esta estructura de conocimiento es una relación basada en la pluralidad de conexiones que tiende a la globalidad. Por tanto, **cuanto más amplia y rica sea la estructura cognoscitiva del alumno, más conocimientos nuevos tiene la posibilidad de relacionar y más global será la respuesta que pueda elaborar desde el aprendizaje.** Consecuentemente, el análisis de los conocimientos previos de los alumnos es una de las primeras tareas que el docente debería realizar para programar de un modo realista el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase el capítulo III del texto “El constructivismo en el aula”, redactado por Mariana Miras).

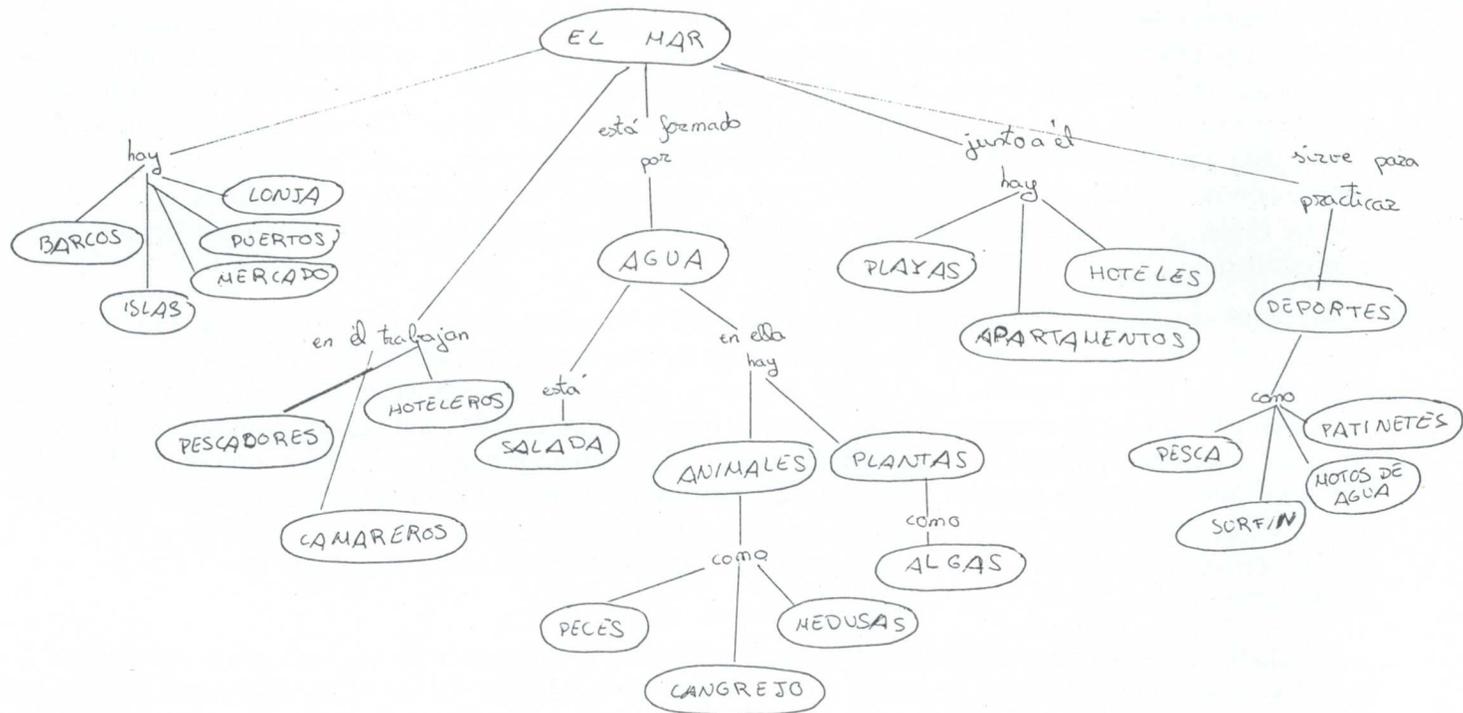
Así, por ejemplo, cuando abordamos el estudio de un contenido como es “el mar”, será muy diferente el punto de partida para alumnos que vivan en una localidad del interior, alejada de la costa, que para aquellos cuya residencia habitual esté ubicada en el litoral, ya que su cultura estará influenciada a buen seguro por la relación que sus habitantes mantienen con el mar, de manera que su

base de conocimientos inicial será lógicamente mayor que en los primeros. Pues bien, será preciso, por tanto, que el docente realice una tarea de adaptación de contenidos y materiales a cada realidad, partiendo, como hemos indicado, del análisis de los conocimientos previos de sus alumnos.

Por otro lado, y con independencia del grupo de alumnos que consideremos, el conocimiento sobre el mar abarca una pluralidad de aspectos que es necesario tener en cuenta para favorecer la construcción de significados por parte de los alumnos, procurando así que las relaciones que se establezcan sean lo más diversas y profundas posible, y para ello es conveniente abordar el aprendizaje del contenido desde diversos puntos de vista. Un ejemplo lo tenemos en este mapa conceptual realizado por una niña de quinto curso de E. G. B. que habita en una localidad del interior alejada del mar, en el que podemos comprobar la pluralidad de aspectos que intervienen en la explicación de sus conocimientos previos sobre el mar, lo que nos sugiere una vez más la aplicación de enfoques globales para orientar desde la enseñanza el proceso de aprendizaje en torno a este concepto (véase cuadro 18).

En el primer ciclo, y en general con alumnos de menor edad, donde la amplitud y riqueza de su estructura de conocimiento es menor que al final de la etapa, se precisa una aproximación a los contenidos distinta, que no implica sin más una reducción en la cantidad de los mismos tratando así de simplificar el aprendizaje, sino más bien en adaptar la organización y presentación de éstos a las características de aquellos alumnos a los que se dirige. Por tanto, al comienzo de la etapa, las relaciones que se van a establecer entre los distintos contenidos posiblemente abarquen con facilidad a todas las áreas de la misma, ya que se abordan en un grado de generalidad mayor, y el docente debería tenerlo en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No siempre los alumnos disponen de los conocimientos previos necesarios para acometer con garantía de éxito un nuevo aprendizaje, o bien disponiendo de ellos no los tienen activados para que resulten operativos cuando los necesiten utilizar, e incluso puede que no estén adecuadamente organizados; por ello es conveniente que el docente lleve a cabo una actuación dirigida a prestar ayuda al alumno para que pueda asimilar, recordar o reordenar sus conocimientos previos sobre un contenido concreto propuesto para su aprendizaje; es decir, debería diseñar puentes cognitivos entre el nuevo contenido propuesto y la estructura de conocimiento que posee el alumno. A estos puentes Ausubel los ha denominado “organizadores previos” (como ya hemos indicado en otro apartado de este documento), y pueden consistir en exposiciones del docente, proyecciones, juegos, mapas conceptuales, esquemas, etc., estrategias que utiliza el docente para poner a los alumnos en situación favorable de aprender. Según la función que necesiten realizar para



Cuadro 18. Marta Sánchez Martínez (quinto curso).

acercarlos al conocimiento y facilitar la asimilación de los contenidos, podemos contemplar, entre otras, las siguientes clases de organizadores previos:

1. Actividades y recursos a través de los cuales se aportan y desarrollan aquellos conocimientos que el alumno no posee al comenzar los aprendizajes propuestos, y que se consideran imprescindibles para asimilar los contenidos previstos. Existe una correspondencia entre estas estrategias que elabora el docente, y los prerrequisitos de aprendizaje necesarios para que el alumno pueda abordar los contenidos que se van a trabajar.
2. Actividades y recursos que permiten activar conocimientos que ya posee el alumno, pero que no los tiene disponibles, es decir, que no se encuentran activados, de manera que no puede utilizarlos cuando los necesita. Son, por tanto, unas estrategias que se utilizan para recordar.
3. Actividades y recursos a través de los cuales establecemos semejanzas y diferencias entre contenidos que tienen una gran parecido, y podría ocurrir que se asimilaran en nuestra estructura de conocimiento en un esquema de relaciones que no les corresponde, provocando una confusión en las sucesivas relaciones que se establezcan entre ese concepto mal ubicado y otros que se propongan aprender posteriormente.
4. Actividades y recursos que permiten corregir e incluso desterrar ideas erróneas que posee el alumno, de manera que de prevalecer en su estructura de conocimiento provocarían que el anclaje de los nuevos contenidos se realizara sobre una base equivocada.

Tanto si procedemos a diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de Centros de Interés y Tópicos, como a través de Proyectos de Trabajo, la programación de organizadores previos por parte del docente es una estrategia que consideramos de extraordinaria importancia, y que va a contribuir en gran medida a la construcción de aprendizajes significativos por los alumnos, desde el momento que favorece la organización de una base sólida de partida para abordar los contenidos propuestos.

B) Naturaleza y estructura del propio contenido

La diferente naturaleza de un contenido puede determinar desde un principio las posibilidades que existan de establecer relaciones con otros contenidos. Conocemos contenidos que presentan una gran facilidad para ser trabajados junto con otros; es más, sin estas relaciones no alcanzarían todo su sentido, y sería muy difícil su estudio. Así, no es extraño que se elijan frecuentemente como base para la elaboración de Centros de Interés y Proyectos de Trabajo contenidos del área

de Conocimiento del Medio, ya que éstos tienen una relación más directa con el análisis y conocimiento de la realidad. Consideramos más fácil de relacionar fenómenos y acontecimientos que se dan en nuestro entorno, y que tienen una mayor relación con nuestra experiencia diaria (la vida de los animales y las plantas), que un contenido de un área más procedimental, como es el caso de las Matemáticas (propiedad asociativa de la multiplicación), por ejemplo.

Independientemente del área que consideremos, y aun dentro de cada una de ellas, existen contenidos que tienen un mayor grado de generalidad que otros, y por tanto van a facilitar el establecimiento de relaciones en mayor medida que aquellos que tengan un carácter muy puntual (no es igual elaborar una unidad didáctica en torno a los seres vivos, que si consideramos solamente los vegetales, e incluso, dentro de ellos, una variedad de planta concreta).

Es conveniente en cualquier caso que los contenidos objeto de aprendizaje sean presentados con una organización interna bien definida, clara y fácil para los alumnos, ya que la globalidad potencial de un contenido depende, junto con su naturaleza y nivel de generalidad, como ya hemos indicado, del orden interno que posean y de las posibilidades de establecer relaciones con otros contenidos. Estas dos últimas condiciones concurren en el proceso de elaboración de secuencias de objetivos y contenidos definidas para las distintas áreas. La secuencia es una organización que se asienta precisamente en estos dos pilares fundamentales: orden y relación. No es, por tanto, una distribución sin más de los contenidos en tres grandes apartados, que hacemos corresponder posteriormente con cada uno de los ciclos que componen la etapa de Educación Primaria, sino que es preciso definir las relaciones más importantes que se establecen entre los contenidos, además de elegir un contenido que haga de organizador de la secuencia y que permita vertebrar al resto en torno a él.

Concluimos, por tanto, que junto con la naturaleza y nivel de generalidad del contenido elegido, si contamos con una secuencia adecuada podemos aumentar las posibilidades de establecer relaciones entre ellos y facilitar así su asimilación por parte de los alumnos. Estas secuencias generales a nivel de etapa servirán posteriormente como soporte necesario para asegurar la progresión de los aprendizajes, evitando que se produzcan lagunas en el desarrollo de los sucesivos Centros de Interés y Proyectos de Trabajo.

C) Cantidad y calidad de los recursos y materiales utilizados

En el proceso de construcción de aprendizajes nos servimos de materiales y recursos que nos permiten el tratamiento de los contenidos. Por tanto, es preciso que el equipo de profesores reali-

ce un análisis de los materiales que se van a utilizar, de manera que respondan adecuadamente al desarrollo de la secuencia prevista y a las características tanto del contenido que se aborde como del grupo de alumnos concreto que los va a utilizar.

Éste es, en mi opinión, uno de los elementos que más influyen a la hora de adoptar enfoques globalizadores en el aula. Si perseguimos que los alumnos realicen aprendizajes con un alto nivel de autonomía en su trabajo escolar, y que además cada uno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje en la realización de las tareas, procurando finalmente que aborden el tratamiento de los contenidos desde diversos puntos de vista para favorecer un conocimiento lo más global y completo posible, es preciso que se disponga de materiales y recursos suficientes para afrontar los múltiples interrogantes que van a surgir durante el proceso.

En un modelo de escuela transmisiva, que se caracteriza principalmente por aportar a los alumnos conocimientos ya elaborados para que los asimilen utilizando generalmente métodos memorísticos, los materiales de apoyo al alumno suelen ser pocos y de escasa variedad. Por el contrario, en un modelo de escuela constructiva, donde la iniciativa de los alumnos, protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y la adaptación a la diversidad del grupo son algunos de sus elementos característicos, se necesita una mayor abundancia de materiales y más variados. Durante los últimos años hemos podido comprobar en muchas ocasiones que un buen número de excelentes profesionales que han querido utilizar en sus aulas enfoques globalizadores, han caído en el desánimo después de un tiempo debido a las dificultades que suponía enfrentarse a los temas sin los recursos y materiales necesarios, lo que generaba en muchas ocasiones pobres resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los materiales elegidos deberían ser coherentes con el modelo de aprendizaje que queremos desarrollar, sencillos en su manejo y con la suficiente variedad para garantizar su utilización en las distintas situaciones que puedan surgir en el tratamiento de los contenidos, adaptándose a la vez a los distintos ritmos de los alumnos. En resumen, unos materiales abiertos en su concepción y flexibles en su modo de empleo.

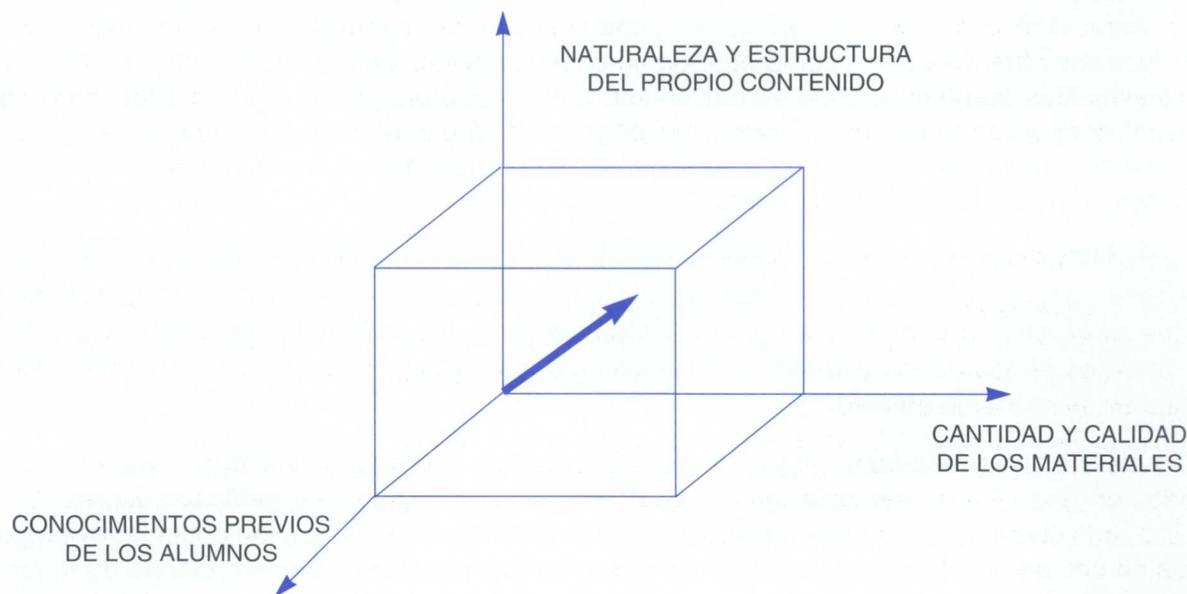
Para utilizar adecuadamente los materiales disponibles es conveniente que éstos estén bien ubicados en una sala de recursos, entendida como un espacio que esté dedicado expresamente para ello, aun cuando sea reducido, y que sirva de referencia a todo el equipo docente, evitando la dispersión del material básico de uso común y su consiguiente infrautilización. El aula de recursos debe ser un instrumento vivo que se vaya ampliando y actualizando con las aportaciones de los miembros del equipo docente, de los alumnos y de la comunidad educativa en general.

Podemos ordenar estos materiales siguiendo los ejes de contenidos más relevantes, definidos en su momento en el Proyecto curricular para vertebrar la organización de las distintas áreas, o bien, dando un paso más, podemos ordenarlos siguiendo los temas que se han utilizado para definir los Centros de Interés, Tópicos y Proyectos de Trabajo, que podrían figurar con un índice temático para facilitar su utilización.

Influencia de los contenidos en el enfoque globalizador

Estas reflexiones, que hemos realizado siguiendo los tres ejes de análisis propuestos anteriormente, nos indican la importancia que tienen los contenidos en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es a la vez uno de los factores que nos permiten detectar el nivel de globalidad que podemos asumir en nuestras aulas en un momento dado.

Si nos situamos en el centro de conjunción de los tres ejes del esquema propuesto (véase gráfico 19), este punto indica el menor nivel de conocimientos previos que el alumno tiene sobre



Cuadro 19. Influencia de los contenidos en el enfoque globalizador.

los contenidos propuestos, así como la menor cantidad y profundidad de las relaciones que se puedan establecer entre ellos, junto con una aportación de materiales que podemos considerar muy escasa en cantidad y calidad, lo que representaría en conjunto el menor nivel de globalidad que podríamos asumir. A medida que avanzamos hacia el exterior, gráficamente representa la idea de la ampliación de posibilidades del enfoque globalizador. La aportación de los contenidos para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante enfoques globalizadores debería contemplar una progresión en todos los ejes propuestos, no es suficiente con crecer en torno a sólo uno de ellos, lo que daría lugar muy posiblemente a una planificación desequilibrada.

De este modo, cuanto mayores sean los conocimientos previos de los alumnos y presenten una mayor amplitud en su estructura de conocimiento, mayores serán las posibilidades de establecer relaciones significativas con el nuevo contenido objeto de aprendizaje, y, por tanto, mayores niveles de globalidad podemos asumir.

De igual manera, cuanto mayor sea el nivel de generalidad del contenido abordado y mejor se hayan definido las relaciones que pueden establecerse mediante una secuencia adecuada de contenidos, mayor será también el nivel de profundidad que podemos asumir en el enfoque globalizador.

Por último, todo lo dicho hasta ahora es muy difícil de desarrollar a través de la práctica concreta de una unidad didáctica en el aula, independientemente de los métodos utilizados, si no disponemos de los materiales adecuados que faciliten a los alumnos la construcción de los aprendizajes, de manera que cuanto mayor sea su número y calidad, mayor grado de globalidad podremos asumir.

Actividad recomendada

Considerando que la cantidad y calidad de los materiales disponibles influyen decisivamente en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante enfoques globalizadores, realizar en equipo un diseño del modo en que se podrían organizar los materiales y recursos didácticos en un Centro educativo, para optimizar su utilización por alumnos y docentes en la planificación y desarrollo de las actividades que se realizan en el aula: espacios más adecuados, sistemas de archivo, criterios de utilización, criterios de selección del material y recursos aportados por los distintos miembros de la comunidad educativa, requisitos que deben reunir los materiales utilizados por los alumnos, por los profesores, funciones de los encargados de su mantenimiento y custodia, etc.

4

El enfoque globalizador en relación con la diversidad de los centros docentes

Aspectos que favorecen la adopción de un enfoque globalizador

Podemos deducir del análisis realizado en los capítulos precedentes que para adoptar con una mayor garantía de éxito enfoques globalizadores que orienten nuestra actividad como docentes es necesario contemplar en su conjunto los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se establecen entre ellos. Así, una distribución adecuada de los espacios y tiempos disponibles, junto con una selección de los materiales y recursos empleados coherentes con las actividades que se vayan a realizar y las características de los alumnos, y sobre todo mediante una actitud del profesorado que diseña situaciones ricas en posibilidades de aprendizaje para los alumnos, adaptadas a la diversidad que se da en el grupo-clase, apoyándose en el trabajo realizado por el equipo docente, y adaptando e interpretando el currículo en relación con el entorno donde está ubicado el Centro educativo..., son algunos de los elementos sobre los que se pueden construir prácticas educativas que garanticen aprendizajes con un elevado grado de significatividad.

Sin embargo, la posibilidad de asumir enfoques globalizadores para orientar la práctica de los docentes depende inicialmente de la propia realidad y características de cada Centro educativo, y

no es posible sugerir un único modo de organizar estos procesos, por cuanto los puntos de partida son distintos, y diferentes los caminos recorridos hasta hoy por cada equipo docente.

Por tanto, volvemos a indicar una vez más que la adopción de enfoques globales no es una cuestión de todo o nada, sino de “grado”, en el que se va progresando a través de un proceso de permanente evolución en el desarrollo de las estrategias y modos de hacer de los docentes, junto con la propia organización de los Centros. La pregunta consiguiente que se plantea es: ¿en qué medida puede asumir cada Centro educativo determinados niveles de globalidad en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje? Para contestar a esta pregunta sería preciso partir del análisis de la situación en la que se encuentra el Centro, de manera que conozcamos con rigor las características y carencias educativas más destacadas de los alumnos, el nivel de organización del equipo docente, recursos existentes, etc. Para ello vamos a proponer una relación de elementos que es necesario tener en cuenta, y que pueden servir de reflexión inicial al equipo docente, para que a partir de ellos se elaboren instrumentos que permitan realizar una evaluación inicial de la realidad del Centro.

A) Análisis de la organización del equipo docente

Podemos citar en primer lugar una serie de elementos que guardan mayor relación con las tareas que corresponden al equipo docente, y que a nuestro juicio favorecen la adopción de enfoques globalizadores en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacamos los siguientes:

- a) Disponer en el Centro de un documento (Proyecto Educativo de Centro) donde se recojan las orientaciones generales que hace la comunidad educativa en relación con los objetivos prioritarios que deberían alcanzar los alumnos. Estas orientaciones permitirán confeccionar posteriormente la Programación de las distintas actividades del Centro educativo en coherencia con la realidad donde está ubicado.
- b) Disponer de un documento (Proyecto Curricular) que permita al equipo docente concretar las orientaciones anteriores aportadas por la comunidad educativa, contextualizando los objetivos generales de la etapa y definiendo los ejes de contenidos más relevantes que serán abordados para alcanzarlos.
- c) Disponer de secuencias bien elaboradas, a través de las cuales analicemos las relaciones que se establecen entre los distintos contenidos, así como el orden que podemos utilizar

- para presentarlos a los alumnos. Estas secuencias constituyen una base muy importante para realizar posteriormente la planificación de la enseñanza, evitando lagunas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- d) Disponer de una planificación realizada por el equipo de ciclo, que contemple aquellos Centros de Interés, y en su caso Proyectos de Trabajo, que se consideren necesarios para orientar las programaciones de aula en el tercer nivel de concreción.
 - e) Dotarse de la edecuada organización en el equipo docente de ciclo y etapa, para proceder a la revisión y actualización periódica de los documentos reflejados anteriormente.
 - f) Contar con una organización del equipo docente que permita realizar debates sobre temas pedagógicos dentro del mismo, con una frecuencia determinada.
 - g) Contar con unos criterios claros y eficaces que permitan la organización y utilización adecuada de los espacios de uso común en el Centro.
 - h) Adoptar criterios sobre la organización espacial de las aulas, que favorezca la comunicación entre los alumnos y la realización de trabajos en equipo.
 - i) Contar con una planificación que permita realizar actividades con alumnos pertenecientes a clases distintas, compartiendo un mismo espacio y durante el mismo tiempo.
 - j) Contar con una planificación que permita realizar actividades en las que los alumnos necesitan salir de su aula, como pueden ser el caso del trabajo mediante determinados Talleres.
 - k) Contar con una planificación que permita intervenir a los docentes de forma conjunta sobre un mismo grupo de alumnos.
 - l) Disponer de una organización del horario que incorpore criterios flexibles en función de la actividad que se esté desarrollando, y que pueda adaptarse a distintas situaciones posibles a lo largo del curso.
 - m) Disponer de una planificación que permita establecer relaciones entre las distintas áreas.
 - n) Disponer de unos criterios e instrumentos de evaluación de la actividad docente que nos permitan introducir modificaciones en la misma.
 - o) Contar con un plan de formación en el Centro que permita, a través de la actualización científica y didáctica del equipo docente, dar respuesta a las necesidades detectadas en el mismo.
 - p) ...

Estos elementos que acabamos de exponer pueden servir para que los equipos docentes analicen y reflexionen sobre su propio nivel de organización, de manera que asuman una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con sus posibilidades y apoyada en la experiencia acumulada por el equipo durante los últimos años. Todo ello va a favorecer el desarrollo de una actuación realista en las aulas, evitando disfunciones en el equipo docente.

B) Análisis de la participación de los alumnos

La adopción de enfoques globalizadores requiere una participación más activa por parte de los alumnos, de modo que se favorezca la construcción de aprendizajes con el mayor grado de significatividad posible. Por tanto, dependiendo del nivel inicial de desarrollo que tengan los alumnos en cuanto a los procedimientos básicos necesarios para abordar los aprendizajes con un mínimo grado de autonomía, así como a la organización del aula para que estimule la participación y contribuya a favorecer el metaaprendizaje, podremos asumir mayores niveles de globalidad en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos elementos de interés que podemos contemplar para realizar este análisis son:

- a) Disponer de unos criterios bien definidos para distribuir a los alumnos en el aula, así como la organización de espacios dentro de ella.
- b) Disponer de una organización del aula que permita a los alumnos moverse libremente para buscar los recursos y materiales necesarios en la realización de sus tareas.
- c) Disponer de una planificación en la que los alumnos puedan hacer aportaciones a los objetivos y contenidos propuestos, así como actividades a realizar en el aula.
- d) Disponer de una planificación que permita a los alumnos proponer temas de estudio que sean de su interés.
- e) Contar con la previsión necesaria para realizar la evaluación inicial de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre los contenidos objeto de estudio.
- f) Contar con la planificación que prevea la realización de asambleas de clase, o cualquier otra técnica de debate que permita analizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el clima de relaciones en el aula, elección de temas a tratar, etc.
- g) Disponer de una planificación que facilite a los alumnos la exposición del resultado de su trabajo a los demás, para contrastar su conocimiento sobre los temas tratados.

- h) Contar con una planificación que favorezca en los alumnos una autoevaluación de su proceso de aprendizaje.
- i) Desarrollar en los alumnos estrategias de aprendizaje básicas en relación con su ciclo de referencia, que les permitan elaborar trabajos sencillos de una manera autónoma.
- j) Disponer de diseños de actividades diversificadas que permitan adaptaciones para aquellos alumnos que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje.
- k) Desarrollar en los alumnos hábitos de respeto a las normas de convivencia de la clase, así como la utilización adecuada del material de uso común.
- l) Establecer una relación fluida con las familias que permita el intercambio de información sobre los alumnos, para que colaboren con ellos y valoren así los progresos de sus aprendizajes.
- m) ...

A través de los elementos que hemos descrito podemos iniciar un análisis que considere la situación real en la que se encuentra el grupo-clase, partiendo de sus características y valorando los distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos.

C) Análisis de la sección, organización y uso de los materiales utilizados

Como ya hemos comentado en otros capítulos, los materiales utilizados van a condicionar desde un principio la construcción de los aprendizajes por los alumnos. No es, por tanto, una cuestión menor realizar un análisis de sus características, para comprobar su idoneidad con el enfoque globalizador que queremos adoptar. Algunos requisitos que favorecerían la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser:

- a) Disponer de unos criterios comunes para la selección de materiales por parte del equipo docente.
- b) Disponer en el Centro de una sala de recursos organizada para utilización de los docentes.
- c) Disponer en el Centro de una sala de recursos para utilización de los alumnos.
- d) Disponer en el equipo docente de un programa bien definido para la adquisición y elaboración de los materiales necesarios en el desarrollo de las programaciones previstas.

-
- e) Disponer en el aula de los recursos básicos necesarios para que el alumno pueda realizar actividades sencillas relacionadas con el tema de estudio propuesto.
 - f) Utilizar materiales diversos en el aula, evitando circunscribirse al libro de texto como único material de referencia para los alumnos.
 - g) Disponer de una planificación que permita a los alumnos aportar materiales y recursos durante el desarrollo del tema tratado, evitando la dependencia exclusiva de aquellos que les facilita el docente.
 - h) Disponer de materiales que favorezcan la respuesta global del alumno, favoreciendo el tratamiento de los distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
 - i) Disponer de materiales que tengan una estructura interna abierta, de manera que favorezcan la actividad constructiva del alumno.
 - k) Disponer de materiales que favorezcan la autoevaluación del alumno.
 - l) Disponer de una planificación y organización que permita utilizar el entorno próximo al Centro, como fuente de recursos para el estudio de diversos temas relacionados con él.
 - m) Disponer de materiales que proporciona la prensa escrita, audiovisuales, informáticos etc.
 - n) ...

D) Conclusiones

De las respuestas que obtengamos como resultado del análisis de los Centros, tomando como referencia los elementos que hemos apuntado en los distintos apartados anteriores, podemos deducir que existirá una gran variedad de Centros con características peculiares, de manera que no es posible trazar un único camino para todos en la adopción de los enfoques globalizadores que se proponen en esta Reforma educativa. No obstante, existen a mi juicio unas condiciones previas necesarias para adoptar estos enfoques, junto con unos elementos que los favorecen y que podríamos considerar en cierta medida imprescindibles.

Entre las condiciones previas citadas podemos considerar las siguientes:

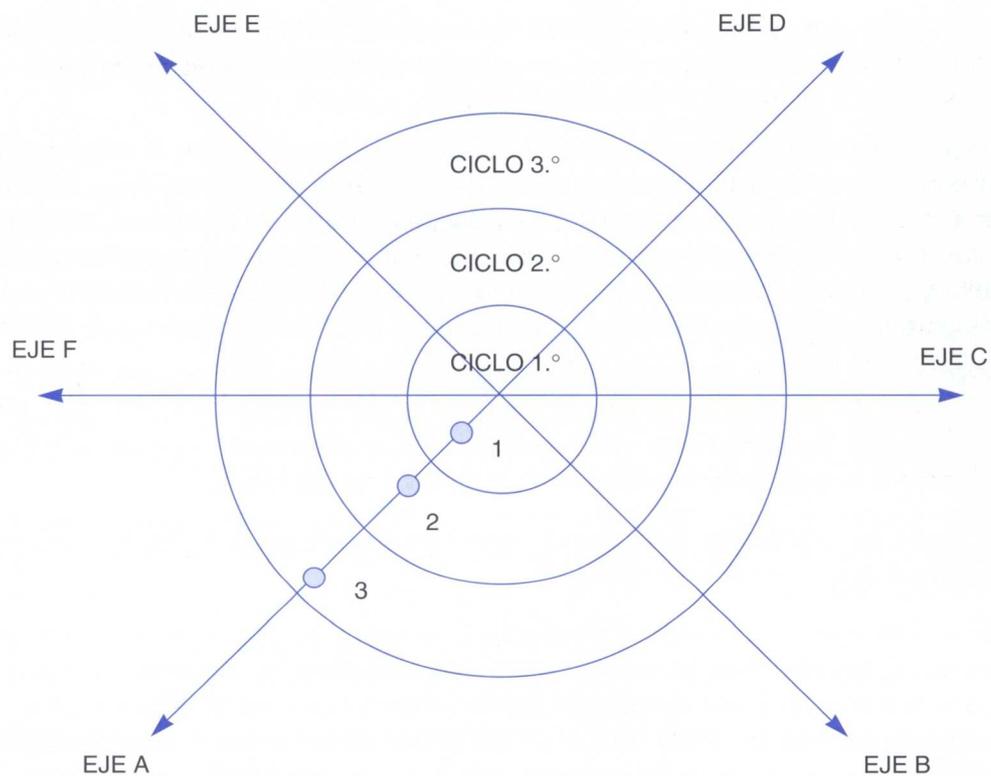
- a) Disponer de un currículo abierto y flexible que permita a los docentes adaptar las decisiones de carácter general al contexto particular donde se producen los aprendizajes de los alum-

nos. Adaptación que supone poder tomar decisiones en relación con la secuencia de objetivos y contenidos, metodología utilizada, criterios e instrumentos de evaluación, organización de espacios y distribución de tiempos, etc.

- b) Contar con una actitud del docente hacia la enseñanza que supere la idea de organizar el currículo en disciplinas aisladas como modo de acercarse al conocimiento. Si el docente no tiene una mentalidad global acerca de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que intervienen en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es imposible que pueda trasladar a los alumnos la necesidad de acercarse al conocimiento desde la globalizada, para conferir un mayor sentido a los aprendizajes que realizan.
- c) Es preciso que la relación docente-alumno que se establece en las aulas favorezca la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, evitando así un modelo de escuela basado en la transmisión de conocimientos ya elaborados que los alumnos asimilan generalmente a través de la memorización mecánica de los mismos.

Finalmente, entre los elementos que consideramos básicos para favorecer la adopción de enfoques globalizadores, destacamos los siguientes:

1. Disponer del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular, no como documentos que se han elaborado con una intención de mero trámite administrativo sin incidencia real en la vida del Centro, y por tanto en el desarrollo de las actividades que se realizan en las aulas, sino como verdaderos instrumentos que orientan y dan coherencia a las actuaciones de los miembros del equipo docente. En este sentido algunos requisitos que deberían contemplar con claridad estos documentos son:
 - Disponer de unas orientaciones precisas en el Proyecto Educativo sobre aquellas finalidades más importantes que queremos conseguir a través de la educación que reciben los alumnos del Centro.
 - Estas orientaciones anteriores nos permitirán destacar en el Proyecto Curricular los objetivos generales más relevantes para el Centro, así como la definición de unos ejes en torno a los cuales organizar los objetivos y contenidos precisos para alcanzarlos.
 - Partiendo de los ejes anteriores, desarrollar un cuadro de Centros de Interés que vertebran la organización de los aprendizajes a lo largo de toda la etapa (véase cuadro 20).
2. Una vez que disponemos de la organización de objetivos y contenidos, es preciso disponer de unos criterios básicos comunes para la actuación en las aulas, y a ello contribuiría deci-



EJE A: "El alumno, en tanto que ser vivo, establece unas relaciones con el medio donde se desenvuelve obteniendo lo que necesita para vivir. Por tanto, a través del conocimiento de su propio cuerpo y de las posibilidades que le ofrece el entorno, se favorece un desarrollo sano y unas prácticas sociales positivas que redundan en la mejora de su calidad de vida."

● **Centros de interés**

1. Los alimentos.
2. La nutrición.
3. La producción de alimentos.

Cuadro 20

vamente que los miembros del equipo docente siguieran un esquema común en el desarrollo de los distintos métodos utilizados para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Centros de Interés, Tópicos, Proyectos de Trabajo, Talleres, etc.

3. Es preciso contar con una adecuada organización de espacios y tiempos, tanto en relación con el grupo-clase, y por tanto dentro de la propia aula de referencia, como fuera de ella en relación con el ciclo y la etapa. Estas decisiones tienen más importancia de las que en ocasiones se le atribuye, y sin embargo pueden favorecer o por el contrario llegar a bloquear el desarrollo de enfoques globales en las aulas. Así, una distribución del espacio que permita al alumno trabajar autónomamente buscando los materiales que precisa, trabajar junto con otros alumnos en equipos..., además de disponer del tiempo necesario para la realización de actividades que no se vean interrumpidas por un horario rígido, y que permitan utilizar determinados momentos para el seguimiento del trabajo personal en comentario directo con el docente, etc., van a favorecer la adopción de estos enfoques.
4. Contar con materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades que deben realizar los alumnos, y que se adapten a la diversidad de los mismos, es un elemento imprescindible para abordar aprendizajes que propician un alto grado de participación de los alumnos.
5. Finalmente, es preciso disponer de un plan de formación diseñado para el equipo docente, que pueda recoger las dificultades que se presentan a lo largo de la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para superarlas y profundizar constantemente en la mejora de nuestra actuación profesional.

Actividad recomendada

Considerando que cada Centro responde a un nivel de desarrollo y organización distinto, desde los que poder asumir enfoques globalizadores, realizar en equipo el diseño de un cuestionario que permita orientar el debate en el equipo docente, en relación con el punto de partida y el nivel de globalidad que es posible asumir en ese momento, utilizando los elementos de referencia que se han apuntado en los tres ejes de análisis elegidos: organización del equipo docente, participación de los alumnos, y finalmente la selección, organización y uso de los materiales y recursos utilizados.

5

Recapitulación y síntesis final

Este último capítulo está dedicado a presentar una síntesis final que pueda servir a la vez de recapitulación de los distintos conceptos abordados, con el fin de contemplar toda la exposición en su globalidad y atribuir así un mayor sentido al concepto de enfoque globalizador que proponemos.

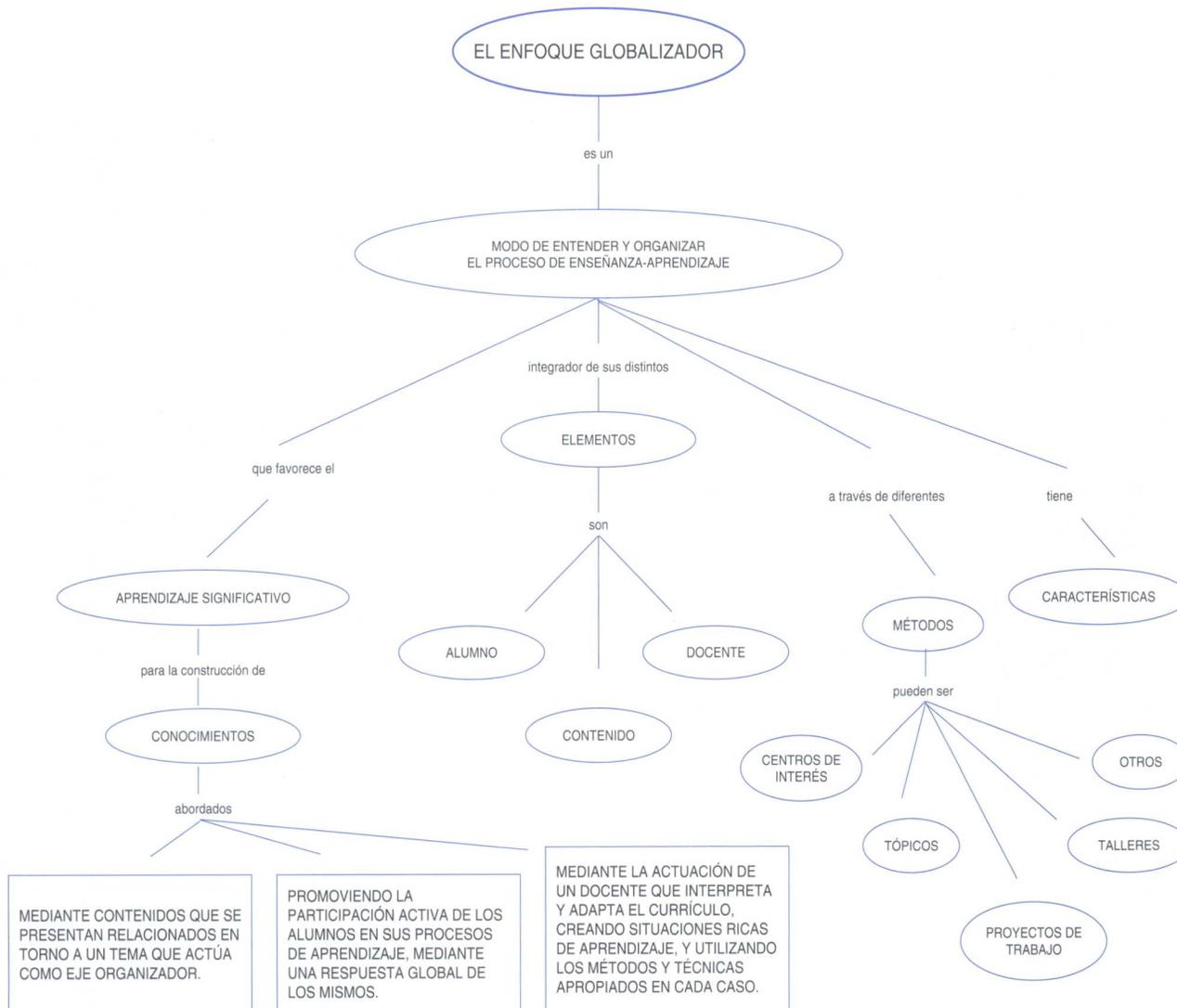
Recordamos ahora el esquema que incluimos en la introducción, donde se indicaban aquellos conceptos más importantes abordados en los sucesivos capítulos (véase cuadro 3), destacando todo lo referente al modo de organizar la Enseñanza adoptando métodos que respondan a enfoques globalizadores (capítulo 1), donde los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hacen de una manera integrada.

Por último, hemos querido resaltar que la adopción de enfoques globalizadores no es una propuesta que se haga en este momento para una minoría de profesionales muy expertos y voluntarios, sino, por el contrario, para el conjunto del profesorado que tiene la responsabilidad de analizar y desarrollar el nuevo currículo contenido en la Reforma educativa, con la convicción de que va a contribuir a la mejora de nuestra práctica docente como profesionales de la enseñanza. En este sentido, también hemos indicado que las situaciones de partida de los Centros educativos

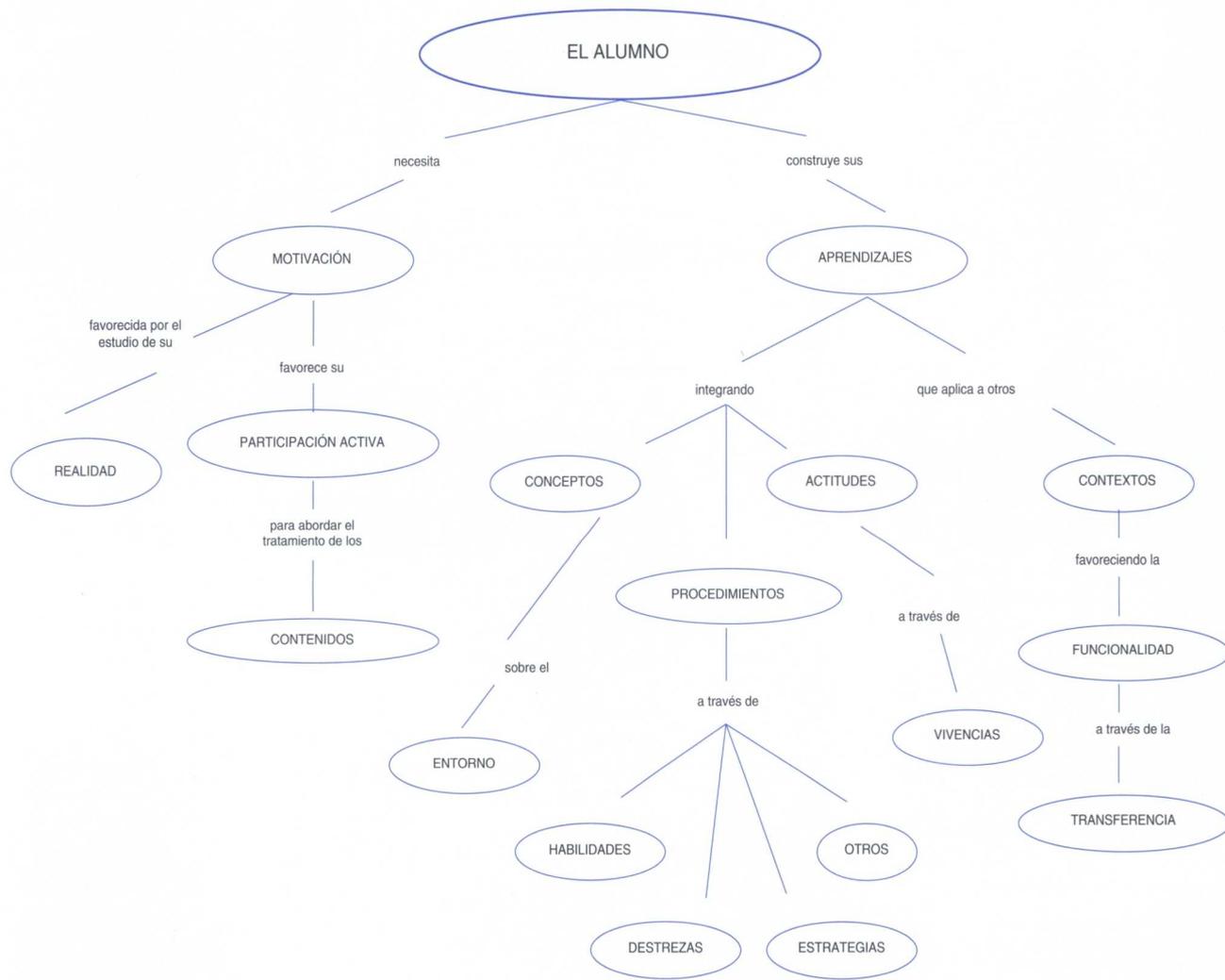
son muy diversas, y lo importante es analizar su propia realidad para definir con claridad el nivel de globalidad que pueden asumir en cada momento, entendiendo que se trata de un proceso que irá progresando en profundidad apoyándose en la reflexión sobre la propia experiencia.

No es, por tanto, la cuestión clave decidir qué método es el mejor, y consecuentemente proponerlo como modelo para su aplicación por todos los equipos docentes, sino poder determinar cuál es el más adecuado para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada momento. En nuestra opinión, deberían utilizarse todos ellos de una manera complementaria, lo que contribuiría a favorecer los procesos de construcción de aprendizajes por parte de los alumnos en relación con la variedad de situaciones que se pueden presentar en el aula y fuera de ella, lo que permitiría ofrecer una mayor calidad en la atención educativa que ofertamos en nuestros Centros.

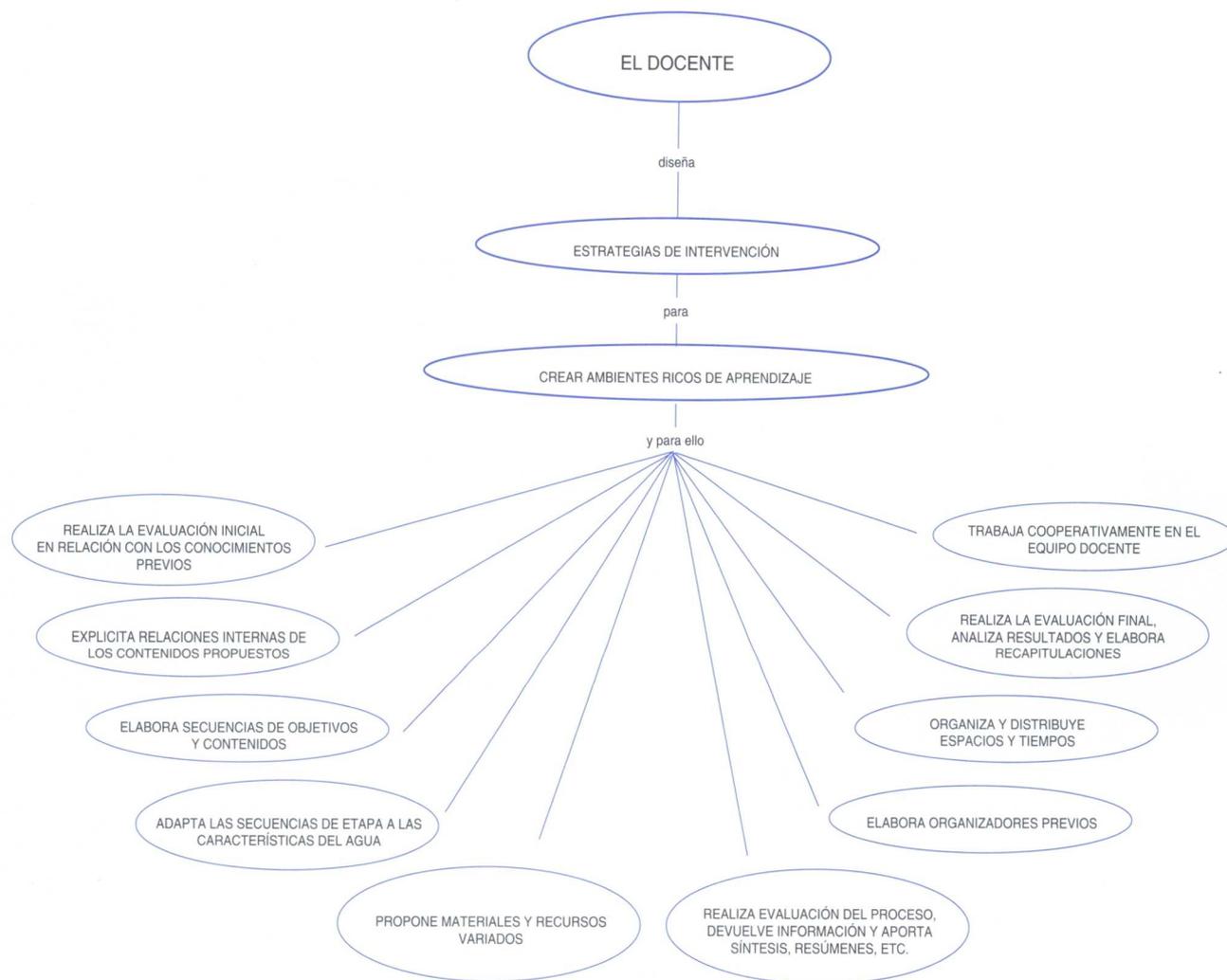
Podemos tener una visión global de todo lo tratado hasta este momento analizando los mapas conceptuales que proponemos a continuación, a la vez que puede servir como instrumento para orientar el debate dentro del equipo docente y contribuir a adoptar las decisiones metodológicas necesarias incluidas en el Proyecto Curricular en cada Centro educativo. Así, presentamos en primer lugar un mapa general que nos permite tener una primera visión de conjunto, y en el que están los elementos más relevantes de cuantos intervienen en la definición del concepto de “enfoque globalizador”, para desarrollarlo seguidamente a través de otros mapas más concretos que permiten una mejor comprensión de todo el conjunto (véanse cuadro 21 y siguientes).



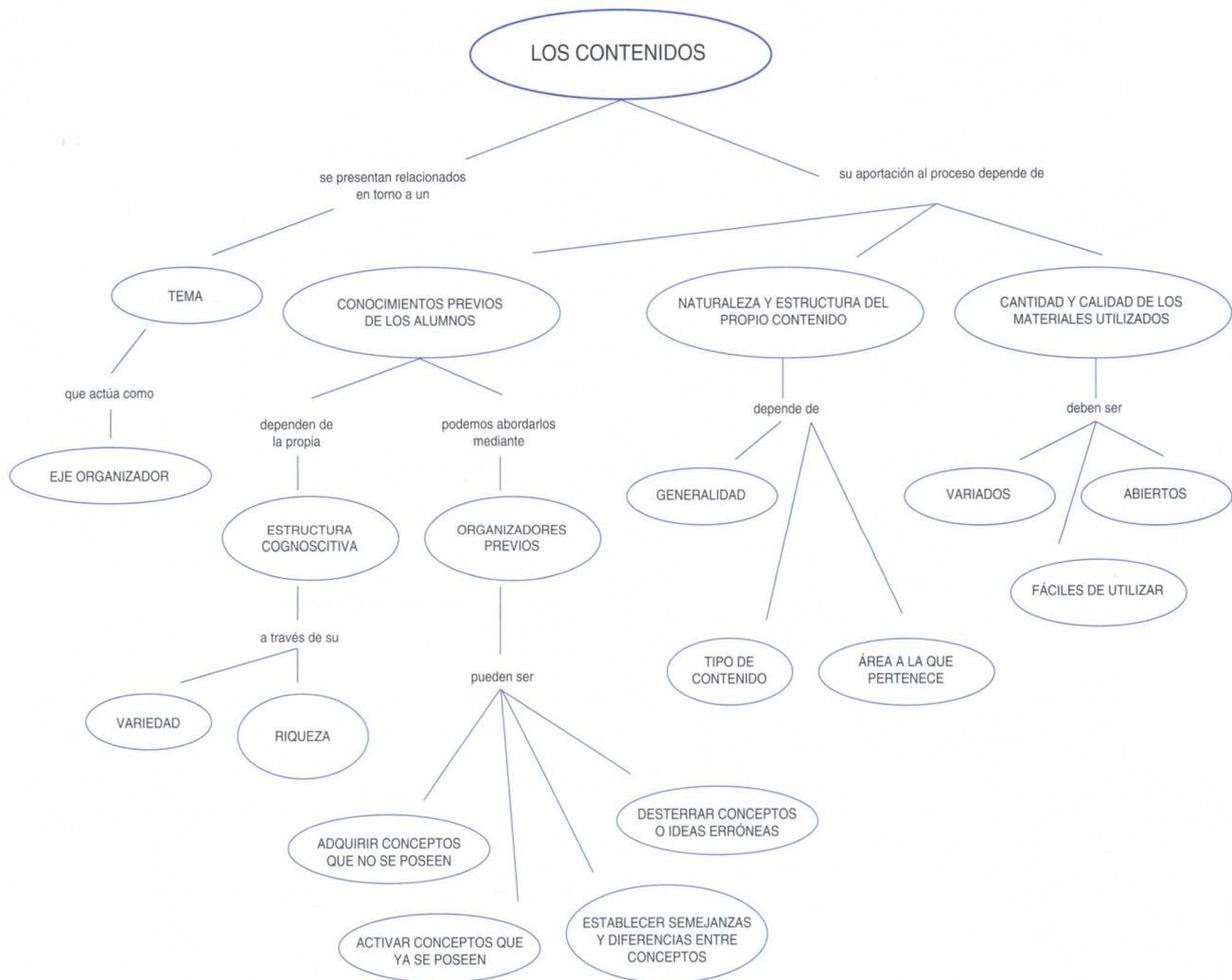
Cuadro 21



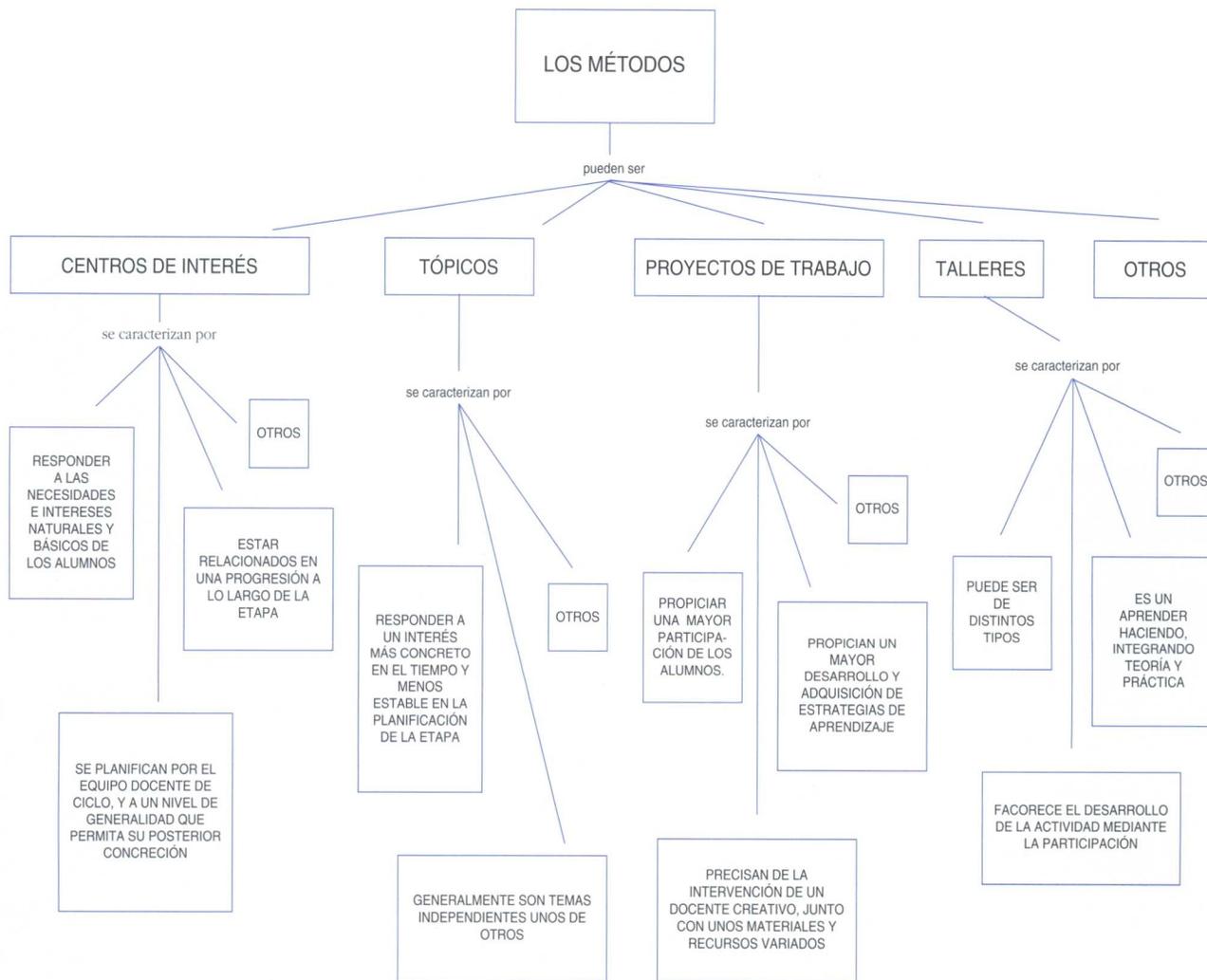
Cuadro 22



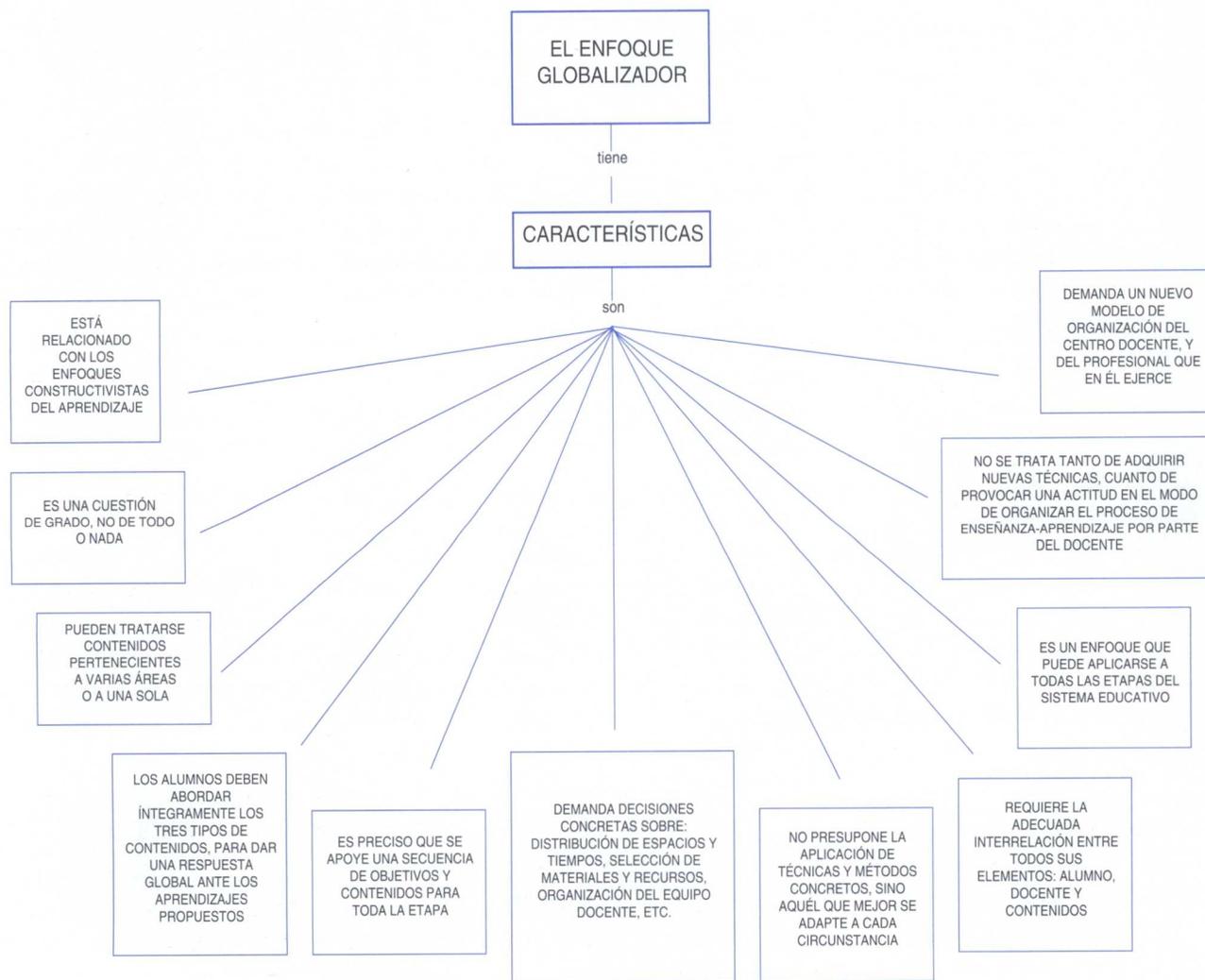
Cuadro 23



Cuadro 24



Cuadro 25



Cuadro 26

Características del enfoque globalizador

Queremos terminar comentando las características más destacadas de la propuesta presentada, las cuales hemos resumido en el siguiente decálogo:

1. El concepto de enfoque globalizador se encuentra estrechamente unido con el de aprendizaje significativo. Los alumnos manifiestan una tendencia a dotar de sentido los aprendizajes que se les propongan, y para ello necesitan establecer relaciones entre los conocimientos previos que ya poseen y los nuevos contenidos objeto de aprendizaje.
2. Un aprendizaje es tanto más significativo cuanto más global; por tanto, es una cuestión de grado, no se puede entender en términos de todo o nada, sino que dependerá del número y calidad de las relaciones que sea capaz de establecer el alumno entre su estructura de conocimiento y los nuevos contenidos, así como del grado de integración y de participación que se dé entre los tres elementos principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, docente y contenido.
3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden establecer relaciones entre contenidos pertenecientes a varias áreas, o bien solamente dentro de una de ellas a través de los contenidos que pertenecen al área tratada. No es necesario, por tanto, introducir forzosamente contenidos pertenecientes a todas las áreas del currículo, estableciendo relaciones artificiosas entre ellos. Debemos favorecer, por el contrario, que los alumnos respondan globalmente ante los aprendizajes propuestos, integrando para ello los distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
4. Para adoptar enfoques globalizadores con la necesaria coherencia es conveniente apoyarse en una secuencia general de objetivos y contenidos definida por el equipo docente, donde, además de indicar su distribución a lo largo de la etapa, se hagan explícitas las relaciones más generales existentes entre ellos. Esta secuencia así definida evitará que se produzcan lagunas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, abordando Centros de Interés y Proyectos de Trabajo que respondan a unos ejes organizadores de contenidos relevantes para toda la etapa.
5. El enfoque globalizador requiere una adecuada interrelación entre todos los elementos que intervienen en el proceso (alumno, docente y contenido); no se puede contemplar, por tanto, de manera exclusiva desde la enseñanza, es decir, desde la respuesta que damos los docentes a la organización del currículo.

-
6. En relación con la característica anterior, adoptar enfoques globalizadores no presupone la aplicación de una técnica o método determinado. En cada circunstancia podemos aprovechar la organización que se deriva de Centros de Interés, Proyectos de Trabajo, Tópicos, Talleres, etcétera, dependiendo de los distintos factores que concurren en cada grupo-aula dentro de un Centro educativo, utilizándolos todos de un modo complementario, tal y como ya se ha indicado.
 7. Este modo de entender la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede reducir sin más a un modo de tratar los contenidos favoreciendo el establecimiento de relaciones entre ellos, sino que requiere la adopción de decisiones sobre organización del aula, distribución de espacios y tiempos, selección de materiales didácticos y recursos, organización del equipo docente, etc.
 8. No es un enfoque que se pueda aplicar exclusivamente a las etapas de Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, cada vez se muestra más útil con alumnos pertenecientes a niveles superiores, para lo que es preciso superar la visión restrictiva que se ha tenido hasta este momento. A medida que el nivel de conocimientos de los alumnos es mayor, las relaciones que se establecen tienen una mayor concreción en un ámbito determinado procurando profundizar más en ellas (dentro de una misma área en muchas ocasiones), pero los principios generales que orientan la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje son los mismos, al igual que el objetivo de construir aprendizajes significativos.
 9. Todas las reflexiones anteriores nos indican claramente que no se trata tanto de aprender técnicas nuevas, cuanto de introducir la reflexión sobre nuestra práctica diaria para provocar una nueva actitud del docente ante el modo de contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que favorezca una mayor participación constructiva de los alumnos, utilizando materiales y recursos más abundantes y variados, dentro de situaciones de aprendizaje ricas en posibilidades y diseñadas mediante la colaboración del equipo docente.
 10. Este modo de entender la enseñanza y el aprendizaje requiere una nueva orientación en el modelo de Centro educativo y del docente que en él ejerce, superando la imagen del profesor transmisor de conocimientos que desarrolla un modelo curricular cerrado. Por el contrario, proponemos un modelo de docente que analiza el currículo y toma las decisiones necesarias para adaptarlo a las características de sus alumnos y del contexto donde está ubicado el Centro educativo, actuando como un mediador entre los contenidos y la estructura de conocimiento de los alumnos, en un proceso de permanente reflexión que le permita una mejora constante de su profesionalidad.



Bibliografía

Libros

AA. VV. (1993): *El constructivismo en el aula*. Biblioteca de AULA. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Éste es un texto sencillo de comprender y profundo en sus planteamientos, que puede ser de una gran ayuda para comprender las características del aprendizaje significativo y su relación con la adopción de enfoques globales en el aula. Este texto da una explicación más cumplida de muchos conceptos que por falta de espacio suficiente hayan podido quedar solamente dibujados en esquema a lo largo del trabajo presentado.

DECROLY, O.; BOON, G. (1968): *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.

Es un texto que nos permite acercarnos a las fuentes de la interpretación que el mismo O. Decroly daba a los enfoques globales en educación. Es interesante por cuanto nos permite comprender aportaciones posteriores realizadas en este campo.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1992): *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Este interesante texto nos presenta un modo de organizar el currículo mediante Proyectos de Trabajo, recogiendo la experiencia realizada durante los últimos años en una escuela donde la reflexión del equipo docente ha permitido un trabajo creativo, contribuyendo a sistematizar este método para abordar enfoques globales en el aula.

SÁNCHEZ INIESTA, T.; LALIENA, L. (1992): *Propuestas de secuencia. Conocimiento del Medio*. Madrid: M. E. C./ Escuela Española.

El modelo de Secuencia B, publicado en este libro, constituye la base sólida que me ha permitido trabajar enfoques globales en el aula, garantizando la progresión de los aprendizajes y aportando coherencia a los distintos conjuntos de contenidos abordados bajo diversos métodos: Centros de Interés, Proyectos de Trabajo, Tópicos y Talleres. Considero necesaria la relación entre secuenciación y globalización, y, por ello, propongo la lectura de esta secuencia que contribuirá a comprender mejor el texto sobre “El enfoque globalizador“, presentado en esta publicación.

Artículos

TORRES SANTOMÉ, J. (1987): “La globalización como forma de organización del currículo”. *Revista de Educación*, n.º 282.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988): “El currículo globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor”. En AA. VV.: *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Popular-M. E. C.

ZABALA, A. (1989): “El enfoque globalizador”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección General
de FORMACIÓN DEL PROFESORADO