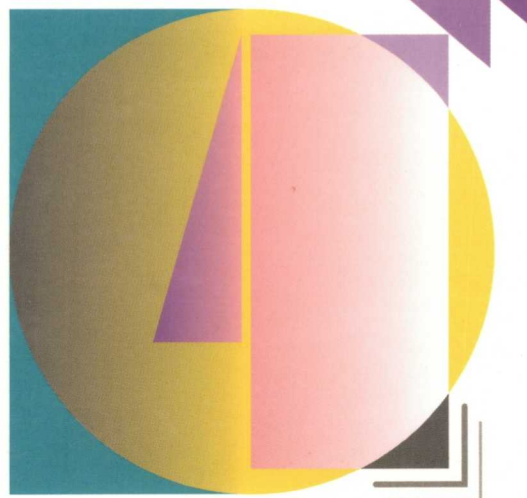




La organización del aula

Curso de actualización científica y
didáctica de Educación Primaria



Ministerio de Educación y Ciencia



La organización del aula

Joaquín Gairín Sallán
Xavier Gimeno Soria

R. 29605

Curso de actualización científica y didáctica
de Educación Primaria

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.: 84-369-2498-3

Depósito legal: M-6278-1994

Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice general

	<u>Páginas</u>
Introducción	5
La información básica	11
Los alumnos	11
El profesor	16
El programa general	20
La metodología específica	21
Los ámbitos de intervención	23
El espacio	23
El tiempo	26
El agrupamiento	31
El material	34
Propuestas de intervención	43
Propuestas de intervención global	43
Rincones	43
Talleres	46
Agrupamientos flexibles	49
Aula de recursos	52
Modelos cooperativos	56

A modo de conclusión	61
El ritmo de aprendizaje.....	61
Bibliografía	63
Bibliografía comentada.....	63
Bibliografía utilizada y de ampliación	65
Glosario de términos fundamentales	69

Introducción

La interacción que se establece entre el profesor y los alumnos tiene una importancia máxima y determina que la acción pedagógica pueda convertirse en verdadera ayuda para el alumno en su proceso de construcción de conocimientos.

Es en el aula donde los alumnos entran en contacto con los contenidos que los profesores han seleccionado. Es el profesor y sus compañeros con quienes el alumno se relaciona para construir el conocimiento. Son los materiales que el profesor escoge y pone a su disposición, los que facilitan al alumno una interacción directa con su entorno de aprendizaje. Es la estructura del espacio en el que están dispuestos estos materiales, la temporalización que se realiza de las situaciones de aprendizaje y la dinámica de trabajo las que facilitan o dificultan la interacción entre las personas y de éstas con los materiales.

La disposición del ambiente del aula influye de forma significativa en quienes la ocupan (profesores y alumnos). El ambiente de la clase es mucho más que un lugar para ordenar libros, mesas y materiales. Cuidadosamente dispuesto, añade una dimensión significativa a la experiencia educativa del que aprende, atrayendo su interés, facilitando información, estimulando el empleo de

determinadas habilidades, comunicando límites y expectativas, potenciando actitudes, transfiriendo criterios de valor, invitando a realizar las actividades de aprendizaje propuestas, promoviendo el autoaprendizaje y fortaleciendo a través de estos efectos el deseo de aprender.

Existe un modo de ver el ambiente de aprendizaje y el papel del profesor. Esta visión reconoce que el entorno, dispuesto por el profesor, tiene una influencia activa y penetrante en las vidas de sus alumnos y de él mismo a lo largo del día escolar. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el entorno dispuesto por el enseñante posee dos funciones: proporciona el lugar para el aprendizaje (*locus*) y, al mismo tiempo, actúa como participante en la enseñanza-aprendizaje (*medium*).

Los profesores emplean la organización espacial para diseñar ambientes que estimulen la interacción a través del lenguaje verbal, faciliten el trabajo individual a un niño solo o alienten la investigación en grupo. Así, la colocación de elementos recogidos del medio socio-natural, de referencias escritas y de instrumentos para escribir en áreas tradicionalmente reservadas a los materiales manipulativos resulta un modo de estimular el uso de algunas habilidades básicas (escritura, lectura, cálculo). Además, los profesores disponen los materiales de aprendizaje de modo que desempeñen un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La disposición del aula es, no obstante, el resultado final de un conjunto de decisiones que abarcan aspectos tan diversos como: intencionalidad del programa, control del profesor, necesidades de los alumnos, estrategias de interacción, procedimientos de trabajo e historia del grupo de alumnos y de la clase.

Podríamos considerar, por tanto, que cualquier tipo de organización del aula mediatiza lo que el alumno aprende y la manera en que lo hace, al tiempo que el profesor se ve "atrapado" por su propia concepción del ambiente de aprendizaje.

En otro orden de cosas, apropiarnos de un determinado espacio es transformarlo en lugar. No es solamente hacer una utilización reconocida, sino establecer una relación, integrarlo en la propia vivencia, marcar nuestra huella, elaborarlo y estructurarlo, llegar a ser el actor de su transformación y autoidentificarse con él.

Centrándonos en el ambiente de aprendizaje, esta apropiación, tanto por parte del alumno como por parte del profesor, se produce por una serie de necesidades de orden psicológico y de orden educativo. El proceso de transformación surgirá a partir de unas necesidades, que serán diferentes según el nivel en el que se sitúen unos y otros. Así, por ejemplo, un grupo de alumnas y alumnos pequeños modifica su espacio en función de unas necesidades motrices, lúdicas, emo-

cionales. Más adelante las necesidades se centran en el campo del aprendizaje, fruto de motivaciones diversas que precisan crear unos ciertos ambientes, como, por ejemplo, climas de concentración, facilitadores de actividades de relación, etc.

Si lo que pretendemos es que el alumno construya, modifique, enriquezca y diversifique sus esquemas, la ayuda pedagógica que debemos prestarle consistirá en crear las condiciones adecuadas dentro del aula para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección: la que indiquen las intenciones educativas.

En este proceso hay que tener en cuenta, en primer lugar, las actitudes del profesor hacia las diferencias de los alumnos; en segundo lugar, los materiales y recursos de que se dispone en un aula determinada, y en tercer lugar, los factores que configuran los diferentes estilos y modalidades de aprendizaje desde el punto de vista psicopedagógico.

A partir de estos parámetros podremos considerar las actuaciones pertinentes que, de manera general, nos permitan:

- a) Llevar a cabo las posibles concreciones curriculares a través de unas Unidades Didácticas ajustadas a las características de los alumnos.
- b) Establecer una dinámica relacional y de trabajo en el grupo-clase entre los alumnos y el profesor, y de los alumnos entre ellos, que conlleve cambios en la planificación de actividades de aprendizaje y en la actuación del profesor, determinando así la elección de métodos de enseñanza adecuados para garantizar el respeto a las diferencias individuales.
- c) Diseñar una organización del entorno del aula que favorezca la dinámica anteriormente expresada.

Así pues, podríamos afirmar que existe relación entre la diversa tipología de los sujetos (alumnos y profesores) que interactúan en el aula y las características organizativas de la misma. Por decirlo de otro modo: la organización del aula está en consonancia directa con las diferentes particularidades de los individuos que en ella aprenden y enseñan, con los objetivos del programa y con los métodos y las formas de evaluación que queremos desarrollar.

Llegados a este punto, nos preguntamos:

- a) ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de organizar un aula de Primaria?
- b) ¿Sobre qué tenemos que intervenir cuando queramos optimizar la organización del entorno de aprendizaje de un aula de Primaria?
- c) ¿Qué soluciones podemos adoptar?

Durante el desarrollo de los capítulos siguientes profundizaremos sobre cada uno de los interrogantes planteados. Las variables son muchas, pudiendo apreciar parte de la complejidad a partir de los esquemas siguientes:

¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de organizar un aula de Primaria?

Aspectos referidos a los alumnos

- Características individuales.
- Características grupales.
- Historia escolar.

Aspectos referidos al profesor

- Características personales.
- Características profesionales.
- Conocimiento de los alumnos.

Aspectos referidos al programa general

- Situación dentro del Proyecto Curricular de Centro.
- Tipología de contenidos.
- Tiempo existente.

Aspectos referidos a la metodología específica

- Referencias expresadas en el Proyecto Curricular de Centro.
- Finalidades y objetivos pretendidos.
- Tipo de comunicación dentro del aula.

¿Sobre qué tenemos que intervenir cuando queramos optimizar la organización del entorno de aprendizaje en un aula de Primaria?

Espacio

- Disponibilidad.
- Funcionalidad.

Tiempo

- Secuencialidad.
- Simultaneidad.

Agrupamiento

- Flexibilidad.
- Metodología utilizada.
- Tipos de contenidos y objetivos.

Material

- Exposición.
- Versatilidad.
- Funcionalidad.
- Accesibilidad.

¿Qué soluciones podemos adoptar?

Organización global intraaula

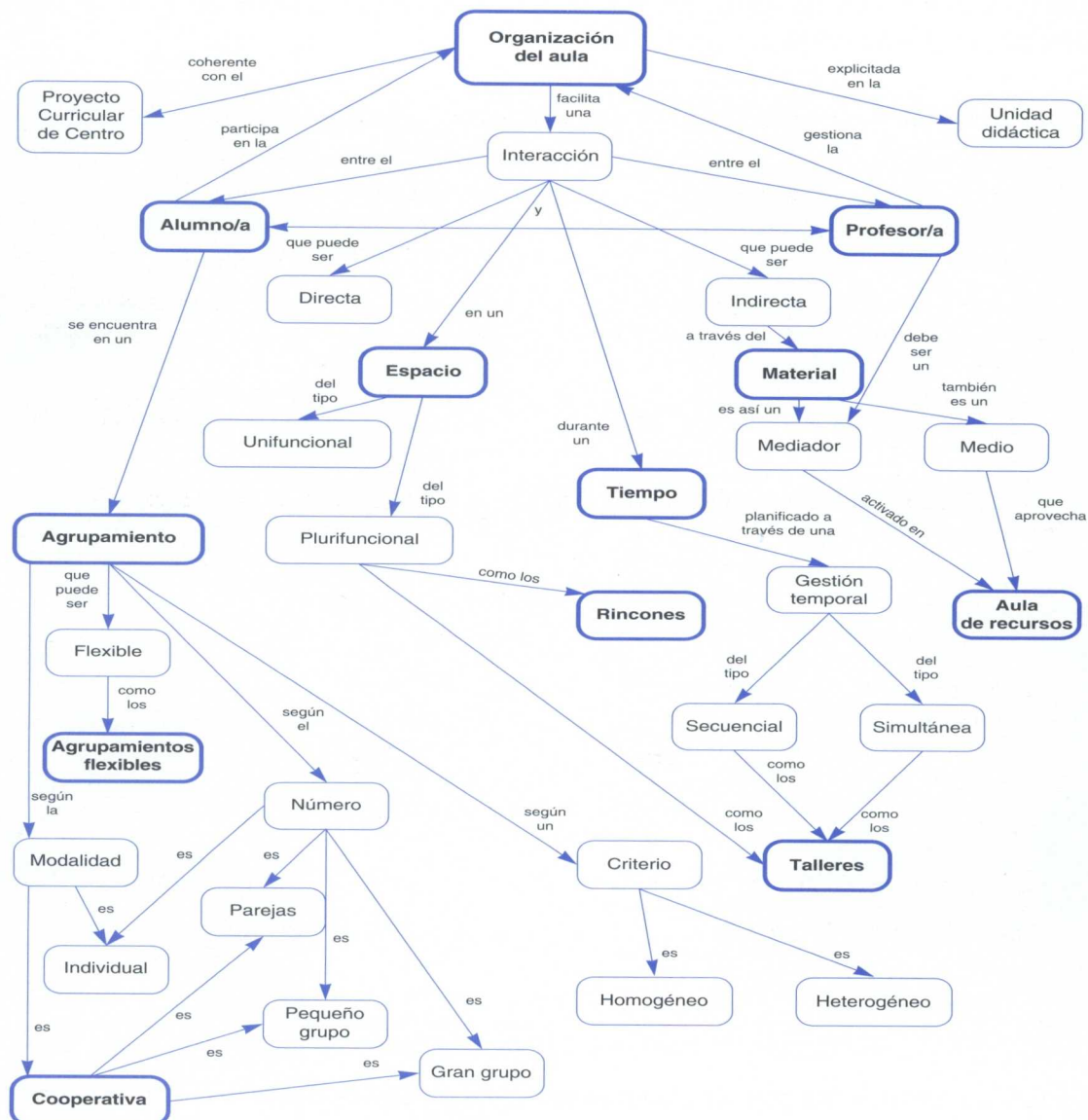
- Rincones.
- Modelos cooperativos.

Organización global interaula

- Talleres
- Agrupamiento flexibles.
- Aula de recursos.

Las soluciones adoptadas son, en último extremo, modalidades de intervención, que se concretan en el texto a partir de los aspectos básicos considerados: espacio, tiempo, agrupamiento y material.

ESQUEMA DEL CONTENIDO



1

La información básica

La organización del aula precisa una información básica que permita conocer las relaciones que se establecen entre los elementos fundamentales que configuran el acto didáctico. A partir de allí, la estructuración y desarrollo de la intervención educativa deberá vigilar tanto la coherencia institucional (expresada en el Proyecto Curricular) como la adecuación a los participantes, la relación con las necesidades del contexto y el respeto a los principios psicopedagógicos actualmente asumidos en Educación Primaria.

Los alumnos

Creemos estar lejos de defender que los alumnos de un aula son todos iguales, que el alumno “medio” existe. Se empieza a ser consciente, de manera más o menos difundida, que todos los alumnos son diferentes y aprenden de manera diversa; por ello, para poder intervenir sobre la organización del aula, hay que conocer especialmente las diferencias individuales que existen entre los alumnos.

De todas formas, desde nuestro punto de vista, no es tan necesario conocer “todas” las características definitorias de los alumnos, sino determinar las dimensiones que son realmente relevantes para diseñar una organización óptima del entorno de aprendizaje. Desde un planteamiento psicopedagógico no interesa “etiquetar” de ninguna forma al alumno, sino establecer su manera de actuar en situaciones instruccionales para definir el entorno en el que podrá aprender mejor.

Algunos de los factores sobre los que consideramos que hay que obtener información quedan señalados en el cuadro 1. Estos factores podríamos reunirlos en dos grandes grupos:

- Aquellos que responden a dimensiones externas o comportamentales y que, integrando el ritmo o la velocidad de aprendizaje del alumno, consideran su nivel instructivo en cada área curricular (o en todas) y para cada tipo de contenido.
- Los que responden a dimensiones internas o cognitivas, que constituyen procesos mediadores, y que agrupan el estilo y las estrategias de aprendizaje y algunas modalidades de interacción en las que el alumno se encuentra mejor a la hora de abordar una tarea.

Ritmo: rapidez a la hora de aprender o hacer una tarea.

Ejecución: rendimiento de un alumno respecto a una área específica y a tareas escolares.

Entrada: preferencia sensorial para la entrada de información exterior.

Salida: preferencia afectora-motórica para las salidas de información interior.

Autonomía: necesidad de recibir muchas o pocas instrucciones a la hora de llevar a cabo una tarea.

Persistencia: indica si realiza la tarea con un esfuerzo continuado o si el alumno se cansa pronto.

Agrupamiento: preferencias a la hora de trabajar: solo, en pequeño grupo o en gran grupo.

Estrategias de aprendizaje: dominio de métodos y técnicas de estudio básicas y de estrategias generales de resolución de problemas.

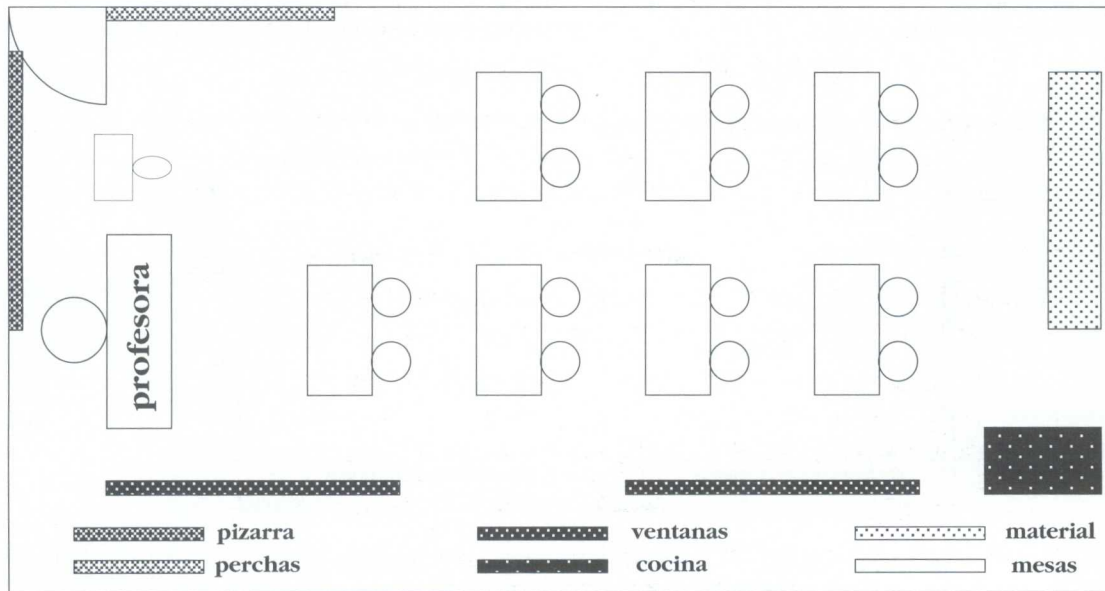
Modalidad de interacción: preferencias a la hora de establecer relaciones sociales de trabajo.

Cuadro 1: Factores de diversidad psicopedagógica (Castelló, 1991).

También sería necesario recoger información sobre las características de las interacciones establecidas entre cada uno de los alumnos y sus compañeros. La dinámica del grupo-clase en todo su conjunto ha de ser considerada a la hora de organizar el aula. Estas interacciones, que no están solamente establecidas en el contexto del aula, pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de los alumnos según el manejo que de ellas haga el profesor.

No podemos olvidar que la mayoría de los alumnos han tenido una historia escolar común durante más o menos cursos académicos, y esto les ha procurado una forma de concebir la relación con el profesor, la relación con sus compañeros y la manera de aproximarse a los contenidos a aprender.

A modo de ejemplo vamos a ver la forma en la que una profesora de primer nivel de Primaria modificó la organización de su aula a partir del conocimiento que obtuvo de sus alumnos. La distribución inicial (cuadro 2) se modificó a partir de las observaciones que durante quince días realizó sobre los factores de diversidad pedagógica (cuadro 3). El resultado puede verse en el cuadro 4.



Cuadro 2: Organización inicial del aula.

Alumnos Factores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ritmo	L	L	A	M	L	L	L	A	L	M	L	L	M	M
Ejecución	M	B	A	M	B	B	B	A	M	M	B	B	M	M
Entrada Salida	A	T	A G	T	M	T	A A	M V	T	O M	A T	G V	O M	A
Autonomía	A	B	A	B	B	A	B	A	B	A	B	B	A	A
Persistencia	A	B	A	B	B	B	A	A	B	A	B	A	A	A
Agrupamiento	I	I	I	GP	GP	I	GP	GP	I	GP	GP	I	I	I
Estrategias de aprendizaje	A	B	A	A	B	B	B	A	B	A	B	B	B	A
Modalidad de interacción	S	S	D	C	C	D	C	C	S	D	D	S	D	S

Leyenda

Ritmo = Lento, Moderado, Acelerado.

Ejecución = Alta, Media, Baja.

Entrada-Salida = Auditiva, Visual, Táctil, Oral, Gráfica, Motórica.

Autonomía = Alta, Media, Baja.

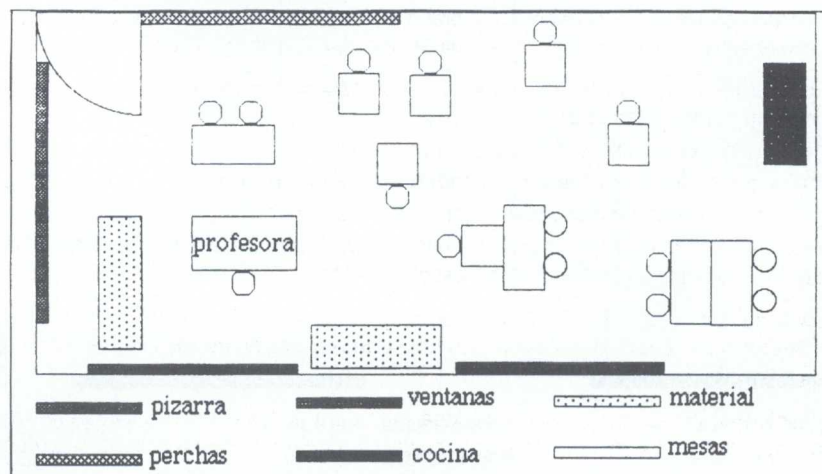
Persistencia = Alta, Media, Baja.

Agrupamiento = Individual, Par, Grupo Pequeño, Grupo Grande, Grupo Clase.

Estrategias de aprendizaje = Alta, Media, Baja.

Modalidad de interacción = Solitario, Dominante, Cooperativo.

Cuadro 3: Características individuales del grupo clase.



Cuadro 4: Organización del aula en función de las características de los alumnos.

La nueva disposición del aula resulta ser aceptable por cuanto:

- a) permite agrupar alumnos,
- b) permite individualizar la atención de algunos alumnos,
- c) combina alumnos de ejecución lenta con alumnos de ejecución rápida.

Actividad número 1

Le invitamos a que profundice en el conocimiento de sus alumnos para poder intervenir posteriormente en la organización del aula. Puede hacerlo de tres maneras diferentes:

- A) Utilice el mismo registro de factores de diversidad psicopedagógica que utilizó la profesora de primero de Primaria.
- B) Confeccione un sociograma del grupo-clase con el que trabaja para saber los tipos de interacciones que se establecen entre los alumnos. A continuación le sugerimos algunas posibles demandas que puede formularles:
 - Di el nombre de tres compañeros o compañeras con los que te gusta/no te gusta trabajar en clase.
 - Di el nombre de tres compañeros o compañeras con los que te gusta/no te gusta pasar un rato divertido.
 - Di el nombre de tres compañeros o compañeras a los que crees que les gusta trabajar contigo en clase.
 - Di el nombre de tres compañeros o compañeras a los que crees que les gusta pasar un rato divertido contigo.

Estas demandas pueden formularse de forma oral o escrita; incluso se puede conseguir alguna información con la simple observación de los alumnos en situaciones habituales en el aula y en el recreo.

- C) Procure obtener información sobre la anterior escolarización de los alumnos con los que trabaja. Esta información estará referida a:
 - Momento en que el alumno se incorporó al grupo-clase.
 - Amistades que ha ido cultivando y amistades que ha ido dejando.
 - Tipo de relaciones establecidas con los profesores anteriores.
 - Momento en el que mostró alguna dificultad de aprendizaje en alguna área concreta o en varias al mismo tiempo a lo largo de su escolarización.

Puede obtenerla entrevistando a los profesores que han tenido anteriormente, consultando sus informes trimestrales y anuales, consultando sus hojas de registro en su expediente académico o preguntando a los mismos alumnos.

Con toda la información se puede hacer una idea más clara de las características de los alumnos con los que trabaja y así iniciar un proceso de modificación de la organización de su entorno de aprendizaje.

El profesor

Uno de los principios psicopedagógicos que orientan la Reforma del Sistema Educativo hace referencia al profesor como mediador del aprendizaje del alumno. En este caso un mediador “de calidad”, con capacidad de decisión para promover unas determinadas actividades en las que el alumno participa y a través de las cuales interactúa con el contexto que le rodea dentro y fuera del aula.

El profesor, sujeto y objeto en el análisis del acto didáctico, debe conocer, en tanto que mediador, aquellos rasgos que lo definen, para poder optimizar la intervención educativa que se pretende llevar a cabo.

Al igual que cuando nos referíamos a los alumnos, no todas las características del docente tienen la misma relevancia a la hora de plantearnos una modificación del entorno de enseñanza-aprendizaje. Así pues, vamos a procurar destacar aquellas que tienen mayor peso específico.

Si el énfasis lo ponemos sobre lo que el alumno debe aprender (contenidos), uno de los aspectos sobre los que el profesor debe reflexionar es su conocimiento de los contenidos que debe enseñar. El conocimiento declarativo y procedimental que sobre la materia posee, la forma en que el profesor concibe una determinada área, la manera de considerar el desarrollo de los conocimientos científicos, técnicos y artísticos que una determinada materia ha ido construyendo a lo largo de la Historia, son aspectos que configuran lo que el profesor conoce respecto de lo que debe o quiere enseñar.

Cuando la atención la focalizamos sobre los procesos de aprendizaje, hay que destacar que cualquier profesor posee una concepción respecto a la manera en que se aprende una determinada materia o todas en su conjunto. Esto quiere decir que cada profesor cree que hay “mejores maneras” de aprender los contenidos incluidos en su programa, y por ello facilita a los alumnos con los que trabaja unas determinadas situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, los profesores configuran unos “estilos docentes” durante su interacción con los alumnos. No siempre estos estilos son constantes en un mismo profesor, y pueden variar dependiendo de la edad de los alumnos con los que trabaja, del tipo de relación que establece con ellos, del nivel en el que imparten docencia o de la materia que imparten. Pero lo cierto es que cada profesor tiene en sus manos la posibilidad de favorecer un tipo u otro de interrelación con sus alumnos y de éstos entre sí.

Resulta interesante recordar al respecto las aportaciones de Bennett (1979) sobre estilos de enseñanza, que entran de lleno en el debate que en su momento se planteó en Gran Bretaña y Estados Unidos entre la línea progresiva o liberal y la tradicional o formal en las formas de comportamiento del profesor. Analizados seis campos de acción (dirección y organización de clase, control del profesor y sanciones, contenidos y planificación de los planes de estudio, estrategias de interacción, técnicas de motivación y procedimientos de evaluación) se establecen 12 estilos docentes y se concluye básicamente.

- a) Hay mayor rendimiento del alumno en matemáticas, lectura y lengua en los estilos formales y mixtos.
- b) Los estilos liberales impulsan un incremento de la motivación, pero también de la ansiedad, debido a que los alumnos inseguros no encuentran la estructura que necesitan. También implican una mayor interacción social entre los alumnos.
- c) No se encuentran diferencias en relación a la autoestima de los alumnos.

Aunque la clase formal y mixta cumple mejor sus propósitos académicos, dada la fuerza y vigor con que organiza la enseñanza, no parece justo descalificar de forma genérica los métodos liberales. Como ya afirma el propio Bennett: "Parece ser que el factor que resulta crucial para el rendimiento del alumno es la fuerza con la que se lleva el plan y la organización, y no tanto otros factores de organización de la clase como las pruebas, las distribuciones de capacidades, o el grado de libertad de movimiento y conversación". No se trata, por tanto, de descalificar el método, sino de señalar que es más difícil llevarlo a la práctica.

Lo importante es destacar, más allá de las observaciones anteriores, que no resulta aséptico el estilo del profesor y que tan importante es decir "lo que hacemos en clase" como saber "la razón de porqué lo hacemos".

Al profundizar en la vida profesional del profesor, podemos observar también el papel que juega la experiencia en la adquisición de rutinas facilitadoras del desarrollo de la tarea docente. Consideradas las rutinas como aquellos sistemas o patrones de comportamiento docente que se ponen en marcha de forma contingente a las situaciones que se crean durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, su uso no es tan negativo como estamos acostumbrados a considerar, ya que facilitan al profesor una intervención inmediata en los momentos en que su relación con el alumno lo requiere.

Por último, queremos resaltar las vivencias y experiencias de trabajo cooperativo que el profesor ha adquirido a lo largo de su desarrollo profesional, como un aspecto a destacar a la hora de reflexionar sobre la relación existente entre las características del profesor y su papel en el aula. Los profesores que han podido conocer y practicar el trabajo en equipo con sus compañeros de profesión valoran positivamente y reconocen la importancia del aprendizaje en grupo, del aprendizaje cooperativo, y procuran, por tanto, que los alumnos a los que enseñan interactúen entre ellos para poder construir nuevos conocimientos.

No podemos olvidar la importancia del trabajo que el profesor desarrolla en equipo y de las diferentes formas que éste adopta. Un equipo docente (ciclo, departamento, comisión o etapa educativa) despliega un variado tipo de actividades que podemos categorizar en tres ámbitos:

- De gestión: actividades que facilitan el funcionamiento del propio equipo y de las relaciones de éste con el resto del centro.
- Académico: actividades que facilitan el desarrollo del currículo que llevan a cabo los alumnos del tramo de edad correspondiente.
- De relaciones personales: actividades que facilitan la interacción social de los profesores entre sí y de éstos con alumnos y padres.

Consideramos relevante el análisis de la naturaleza de este trabajo en grupo ya que podrá ser facilitador o distorsionador de las posibles medidas organizativas que queramos adoptar, tanto dentro como fuera del aula. En este punto, quisieramos destacar la necesidad de considerar como parte integrante de cada equipo de trabajo a los profesores especialistas de diferentes ámbitos curriculares (profesores de apoyo, especialistas de materia, etc.), lo que permite una mayor riqueza al intercambio de puntos de vista y la mejora del desarrollo organizativo del ciclo o etapa. Por ejemplo, no es lo mismo organizar un aula en la que sólo interviene un profesor, que hacerlo cuando intervienen cuatro profesores a lo largo de la semana, u organizar un aula en la que actúan cuatro profesores cada día.

Recogidos los rasgos del profesor que tienen destacada relevancia en el momento de establecer premisas organizativas del aula, se propone profundizar en ellos y observar su influencia en nuestro quehacer cotidiano a partir de la actividad 2.

Actividad número 2

Le proponemos que procure contestar las siguientes preguntas, al tiempo que reflexiona sobre la influencia que sus respuestas tienen en la forma de organizar el aula en la que trabaja:

- ¿Existe alguna área de enseñanza-aprendizaje que “domina” más que las otras?
- ¿Existen bloques de contenido, dentro de una área, que conoce más que otros?
- ¿Qué diferencias estructurales existen entre conocimiento científico, tecnológico y artístico?
- ¿Todas las áreas se aprenden de la misma forma?
- ¿El tipo de contenido influye en la manera de enseñarlo? ¿Cómo diferenciar la metodología y evaluación en función del tipo de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales?
- ¿Qué considera importante de la individualización, socialización, globalización y otros principios básicos de la enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tipo de relaciones interpersonales establece con los alumnos con los que trabaja?
- ¿De qué dependen esas relaciones establecidas?
- ¿En qué momentos de su trabajo en el aula utiliza rutinas para poder desarrollar su labor profesional?
- ¿Sobre qué aspectos se desarrollan estas rutinas?
- ¿Qué rutinas cree que impiden/facilitan una optimización de su intervención en el aula?
- ¿Cuál es la frecuencia con la que trabaja en equipo con sus compañeros y compañeras?
- ¿Cuál es la importancia que da a ese trabajo en equipo?
- ¿De qué manera procura que el trabajo en equipo se desarrolle habitualmente?

El análisis de la realidad y la reflexión sobre ella a partir de las preguntas indicativas presentadas se puede también abordar en pequeños grupos de profesores, estableciendo posteriormente un intercambio de opiniones con el resto del profesorado.

Actividad número 3

Para que pueda reflexionar sobre lo dicho en este apartado, y relacionar lo expuesto con la realidad de su práctica profesional, le proponemos que realice el siguiente ejercicio.

Describa:

- los materiales óptimos,
- los espacios adecuados y
- una aproximación a la temporalización pertinente para el desarrollo de una Unidad Didáctica dirigida a alumnos de sexto curso de Primaria, titulada “Deportistas famosos”, que incluya contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El programa general

El carácter abierto del Currículo Básico nos permite la adaptación a la singularidad de cada centro escolar, elaborando proyectos curriculares y programaciones ajustadas a las necesidades y peculiaridades de cada caso. Entre los supuestos que se contemplan a la hora de elaborar las programaciones de aula, conviene destacar las necesidades educativas de los alumnos, la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro, las competencias profesionales del profesorado y sus opciones preferentes respecto a las diferentes metodologías didácticas.

De todas formas, sea cual sea la naturaleza de los supuestos considerados para confeccionar las programaciones de aula, esta tarea exige dos pasos: la planificación y la distribución de la intervención educativa entre los niveles que conforman un ciclo, y la planificación y la temporalización, dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes. Estos aprendizajes quedan explicitados básicamente en los contenidos que se pretenden enseñar en cada nivel y derivan de los que recoge el Proyecto Curricular de Etapa.

La determinación de los aprendizajes escolares es el punto de partida inmediato para programar la acción pedagógica mediante el establecimiento de Unidades Didácticas, ordenadas y secuenciadas en el seno de cada nivel. Así pues, los contenidos seleccionados y secuenciados en cada Unidad Didáctica nos conducirán hacia la forma en que hay que aproximar a los alumnos hacia los aprendizajes propios de su nivel de escolarización.

Podemos distinguir en cualquier Unidad Didáctica los contenidos en función del área y tipología (conceptual, procedimental o actitudinal) a la que se adscriben. No son exactamente iguales los métodos con los que se elaboran conocimientos lingüísticos, sociales, matemáticos o artísticos, y esto debe conllevar un tratamiento metodológico diferente para cada área de conocimiento en que se estructura el currículo.

La metodología específica

El Proyecto Curricular de Centro, además de precisar “qué enseñar” (contenidos y objetivos de las distintas áreas curriculares) en cada ciclo ofrece criterios-guía sobre “cómo enseñar y evaluar” (orientaciones y acuerdos didácticos). Estos criterios hacen referencia expresa a aspectos como los principios metodológicos, los criterios de gestión espacio-temporal y las características generales de los materiales curriculares a utilizar durante el ciclo.

La metodología tendrá que mantener una coherencia con lo pretendido, y por ello, en el momento en que hayamos decidido cuáles son los contenidos y objetivos que deben ser desarrollados en el aula, nuestra inquietud se centrará en la explicitación de los espacios, los tiempos y los materiales con los que se llevarán a cabo las actividades propuestas a los alumnos. Asimismo considerará la organización, secuenciación y presentación de esas actividades.

Un enfoque metodológico interdisciplinar nos permitirá facilitar al alumno actividades con un mayor carácter significativo al permitir globalizar mucho más su aprendizaje. Las actividades del tipo: “resolución de problemas”, “proyectos guiados” o “tareas de la vida cotidiana” requieren un entorno de enseñanza-aprendizaje mucho más parecido a las actividades que el alumno realiza fuera de la escuela. Podemos así conectar mucho mejor con los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos con los que trabajamos.

Los métodos no dejan de ser descripciones del “cómo enseñar”, con todo lo que ello comporta de clarificación de los recursos humanos, materiales y funcionales que se utilizan.

Tratamiento aparte queremos dar a la comunicación dentro del aula. Desde un nivel más amplio, la comunicación es un presupuesto esencial para el desarrollo del grupo y para la construcción de conocimiento. El fundamento de cualquier formación de grupo será la posibilidad de interacción, es decir, la comunicación entre sus miembros. Una de las bases sobre las que descansa el aprendizaje significativo es la interacción entre el que aprende y los mediadores que le rodean: iguales, enseñantes, medio.

El trabajo en el aula implica una comunicación frecuente entre los alumnos, y de éstos con el profesor. La interacción, para que responda a una línea participativa, debe facilitar un clima de libertad entre el alumnado y el profesorado, tanto de actuación como de expresión, siendo así un indicador de la posibilidad de participación existente. Por otra parte, la calidad de la interacción está en función del ambiente favorable a la expresión de la propia persona. En la medida en que se intensifique el grado de interacción personal, se facilita el clima de confianza y cooperación y, en una palabra, de participación.

Si entendemos que el proceso educativo puede desglosarse en una sucesión de experiencias concretas, cada una de las cuales ayuda al desarrollo personal de los alumnos, toda experiencia es educativa. No obstante, la educación sistematizada tiene la responsabilidad de establecer las condiciones óptimas para que el alumno tenga oportunidades de vivir experiencias lo más relevantes y enriquecedoras posible.

Cuando decimos que la educación es una sucesión de experiencias queremos indicar que, en el tiempo, cada momento puede verse como una experiencia distinta. El enseñante debe participar ayudando a estructurar la sucesión, de acuerdo con los objetivos previamente fijados. Centrará asimismo su esfuerzo en el desarrollo de actitudes adecuadas en el alumno, a través de sus propias actitudes.

Cada uno de los alumnos de un aula determinada se relaciona con su profesor, procede de un ambiente familiar y social, tiene su manera específica de ser y, por consiguiente, vive de distinta forma cada actividad escolar: aprendizaje de contenidos, relación con los compañeros y el profesor, juego y distracciones... Toda la persona del alumno está implicada en cada "aquí y ahora", aunque muestre poca motivación ante el contenido de la experiencia que se le plantea.

Actividad número 4

¿Es usted capaz de establecer una hipótesis sobre la forma en que dos profesoras desarrollan la creatividad, la autonomía y la comunicación según la metodología que utilizan?

Profesora A: La profesora recorre la clase orientando la tarea de los alumnos, no tiene un sitio fijo de permanencia, los niños disponen de cierta movilidad dentro del aula, la organización espacial varía según la actividad que se realiza.

Profesora B: La profesora permanece fija en su mesa, a la que han de ir los alumnos al ser requeridos por ella o tener que satisfacer alguna necesidad para el desarrollo de la tarea, los alumnos han de pedir permiso para salir de la clase, la organización de la clase en sus elementos físicos es estable y responde a una idea de orden, de estabilidad organizativa.

2

Los ámbitos de intervención

El espacio

La organización espacial influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de los alumnos en el entorno. Los profesores realizan esta tarea definiendo espacios dentro del ambiente, planificando esquemas de movimiento y preparando el mobiliario. La disposición del aula es algo más que responsabilidad casual o una cuestión estética. Cada vez que se coloca un mueble en un lugar se crean nuevos espacios, aunque algunos quizá no sean advertidos por el profesor que los creó. Los espacios y sus relaciones siguen influyendo en el aprendizaje, tanto si están planificados como si no lo están.

Unas claras percepciones del espacio que ha de ser organizado y un conocimiento de sus efectos específicos sobre los esquemas de movimiento y de las actividades resultan elementos necesarios para una organización espacial eficaz. Los profesores que perciben el entorno de la clase de un modo acertado pueden emplearlo deliberadamente, organizándolo para facilitar los movimientos de los alumnos y respaldar la actividad física en pro del aprendizaje.

Es importante la distinción entre el entorno del adulto y el del niño. Con objeto de prever las conductas probables cuando los alumnos utilicen el aula, los profesores deben dejar el entorno del adulto para pasar al infantil y percibir el espacio como lo hace el niño. Los enseñantes sólo podrán realizar esta tarea colocándose en los lugares en donde los niños trabajan y se mueven y explorando el entorno desde el nivel del ojo infantil. Sólo entonces será el profesor capaz de entender los efectos de las disposiciones ambientales sobre los alumnos.

Cuando los profesores buscan nuevo espacio para acomodar las actividades de aprendizaje, el entorno parece demasiado pequeño, o demasiado definido, o de forma inadecuada. Las características incorporadas a la arquitectura quizá parezcan permitir escasas opciones de disposiciones alternativas.

Muchas veces hay que saber buscar en otros lugares que no sea el aula asignada a cada profesor. Podemos encontrar ejemplos en centros donde algunas zonas de paso han sido adaptadas para poder albergar una zona de trabajo autónomo, una biblioteca de ciclo o una pequeña exposición de trabajos escolares.

Pero en cualquier ambiente de aprendizaje existen lugares poco desarrollados, que no han sido advertidos por el profesor, y otros infrautilizados. Los modos habituales de ver y de reflexionar acerca de las clases obstaculizan a menudo la capacidad del enseñante para concebir posibilidades de disposición, haciendo uso de ese espacio de aprendizaje pasado por alto y poco desarrollado.

Si los docentes son capaces de prescindir de algunos modos habituales, pero inconscientes, de examinar el espacio y considerar su organización, podrán redescubrir todas las posibilidades que el entorno tiene que ofrecer a las actividades de aprendizaje.

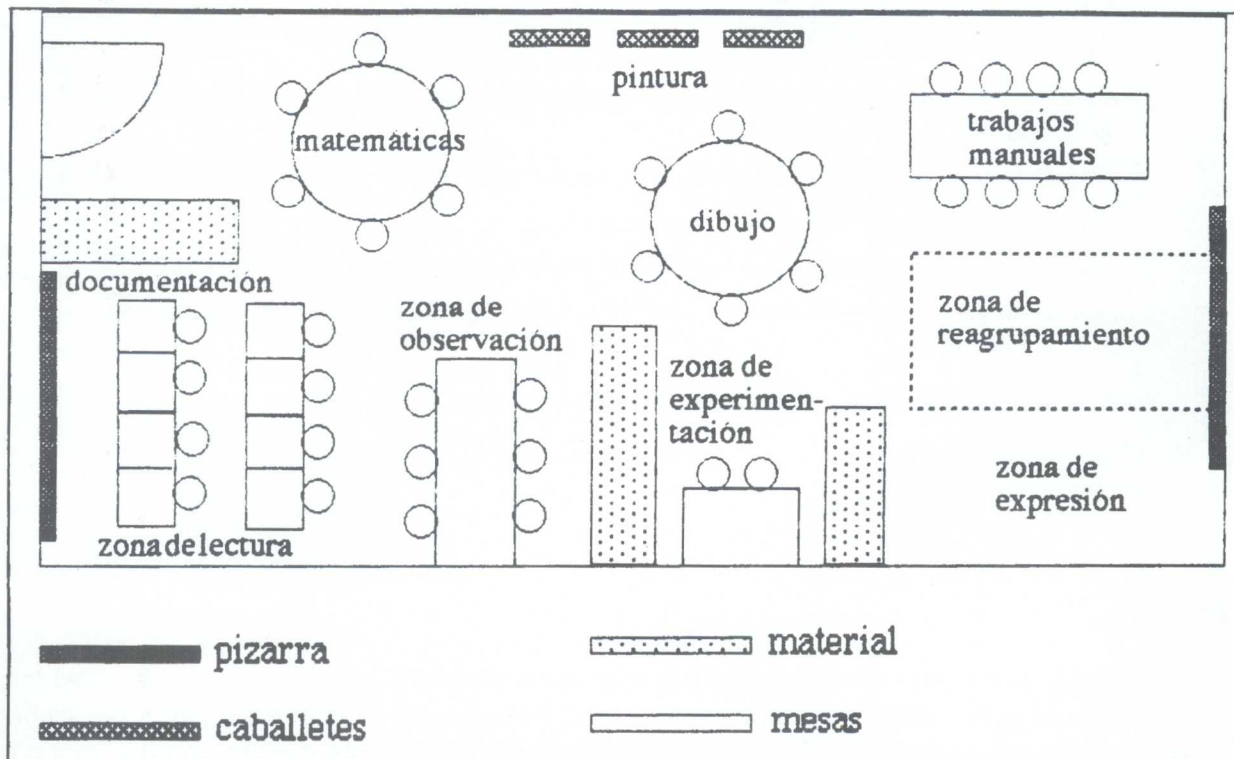
Veamos algunas ideas que dificultan la visión del aula en su totalidad:

- Pensar que todo debe ser igual: las disposiciones de las aulas, las funciones de los muebles durante todo el tiempo del curso escolar y para todos los alumnos.
- Pensar primero en los asientos, y que cada alumno tenga “su silla” y “su mesa”, que el resto de muebles queden dispuestos en contacto con las paredes, que la dotación de material esté desligada de la distribución del mobiliario.
- Olvidar la señalización horizontal como forma de demarcación de diferentes tipos de entornos.
- Pensar que los muebles deben colocarse paralelos. Por tanto, todo el mobiliario debe seguir los patrones de una cuadrícula perfecta, toda la distribución del entorno debe conducir a desplazamientos rectilíneos.

- Olvidar que los elementos de la pared pueden ser modificados. Adecuar la altura de las pizarras a los usuarios, incorporar ruedas a paneles de corcho y armarios, etc.

Las propuestas de trabajo y organización pueden ser variadas. El cuadro 5 recoge en un croquis la solución adoptada para un aula de segundo ciclo donde el profesor ha diversificado la funcionalidad del entorno de aprendizaje de sus alumnos:

Este planteamiento es el resultado de un largo proceso realizado por un equipo de profesores de este ciclo, que iniciaron la modificación del espacio atendiendo primero a las necesidades de cada una de las áreas expresivas impartidas, para pasar luego a buscar soluciones organizativas que respondieran a las demandas de las materias instrumentales.



Cuadro 5: Propuesta de organización del aula.

Actividad número 5

Estudie cuidadosamente la disposición de su aula. Considerando todo el espacio,

- a) Examine las utilizaciones o funciones de las diferentes áreas:
 - ¿Qué espacios resultan siempre accesibles a los alumnos?
 - ¿Qué zonas son empleadas ocasionalmente por los alumnos?
 - ¿Qué lugares son utilizados rara vez por los alumnos?
 - ¿Qué espacios resultan siempre inaccesibles a los alumnos?
 - ¿Hay zonas de “sobre-carga” de alumnos? ¿Varía con el tiempo la aglomeración?
 - ¿Qué lugares son utilizados por los alumnos al desplazarse?
 - ¿Qué zonas de paso utilizan los alumnos para instalarse en sus puestos?
- b) A partir de esa información estudie sobre un plano y establezca una nueva disposición del aula. Respecto a ello considere:
 - ¿Puede servir para el desarrollo del currículo en todas sus áreas?
 - ¿Bajo qué condiciones debería ser modificada?
 - ¿Qué sentido tiene el redistribuir los alumnos manteniendo fija la organización del espacio?
 - ¿Cómo condiciona la actividad del profesor la utilización y percepción del espacio por parte del alumno?
- c) Establezca nuevos interrogantes para debatir con sus compañeros de ciclo.

El tiempo

Toda persona relacionada de una manera u otra con la realidad educativa tiene que considerar que existe una relación entre el tiempo escolar y la eficacia instructiva. La calidad del trabajo didáctico no depende únicamente del objetivo conseguido, sino también del período de tiempo en el que se ha conseguido.

Relacionar tiempo y trabajo supone hablar de periodización. Mediante este elemento se pretende ajustar la actividad didáctica que hay que realizar, con el tiempo disponible. Por otro lado, manejar el tiempo implica ajustar a la realidad los procesos de ejecución y establecer mecanismos de control que permitan, cuando sea necesario, introducir los procesos de adecuación precisos.

Solucionar la aparente dicotomía educación-tiempo (la educación transcurre en un tiempo y toda intervención exige un tiempo) supone, para nosotros, subordinar el tiempo a la educación y hacer una planificación en función de los objetivos pretendidos. Esto ha de permitir planes de actuación y, si es necesario, límites temporales.

Resulta así el tiempo una variable de reajuste. Si bien siempre está presente el tiempo disponible, lo cierto es que primero se planifica la actividad y posteriormente se temporaliza. Por esto el horario, por ejemplo, es una consecuencia de la propia planificación didáctica, que debe cambiar cuando ésta se modifica, y no al revés, como habitualmente sucede.

Establecer una estructura y duración de las unidades de trabajo en el ámbito escolar precisa considerar como mínimo los siguientes criterios (Gairín, 1993):

— *Higiénico-biológicos*, relacionados con las curvas de fatiga. Nos informan respecto al horario de:

- a) Utilización de los días centrales de la semana (martes a jueves) para la actividad más intensa.
- b) Necesidad de combinar aprendizajes de tipo espacial (imágenes, conexiones...) con otros relativos al procesamiento de la información.
- c) Inadecuación de las primeras horas de la mañana para actividades difíciles.
- d) Adecuación de las actividades físicas al horario más idóneo.
- e) Capacidad de trabajo escolar asumible en un día (dos horas entre seis y siete años y cinco horas entre doce y catorce años).
- f) Duración de la jornada ideal (entre tres y seis horas).
- g) Número de contenidos (pocos en los primeros niveles, y amplitud y complejidad progresivas).
- h) Localización de las actividades determinadas por el grado superior de fatigabilidad (matemáticas, educación física, lengua materna y gramática) o grado inferior de fatigabilidad (canto, dibujo, trabajos manuales y modelaje).

-
- i) El tiempo de actividad continuada en una misma tarea (entre veinte minutos para los seis años y cuarenta para los doce-catorce años).
 - j) El período interactividades (entre cinco y quince minutos para actividades con alto grado de fatigabilidad), relacionado con la recuperación y conseguible a partir de cambios de actividad, pausa entre actividades y períodos vacacionales.

La consideración de algunos de los aspectos anteriores puede orientar la organización del horario. Sin embargo, debe considerarse que la fatigabilidad varía de unas personas a otras, guarda proporción inversa con la edad, se altera por el método didáctico empleado y es afectada por la propia personalidad del docente.

Por otra parte, el estricto respeto de las condiciones mencionadas, si bien produciría un horario técnicamente perfecto, puede ocasionar una cierta rigidez incompatible con el no totalmente previsible desarrollo de las actividades escolares.

- *Pedagógicos*, que incluyen el respeto a los principios educativos, pero también la adecuación a las exigencias didáctico-organizativas propias de cada situación específica. Las actuaciones que reflejan estos criterios son:
 - a) Dejar tiempos para utilización libre del alumno y aumentar la flexibilidad del horario.
 - b) Encadenar tiempos para conseguir que la actividad no quede interrumpida por el final de un período.
 - c) Conjuntar horarios con otros niveles del mismo ciclo para poder formar grandes grupos y aprovechar espacios comunes.
 - d) Cambiar los horarios cada cierto tiempo.
 - e) Adecuar los horarios a las necesidades organizativas del centro.
 - f) Prever tiempos para actividades opcionales.
- *Socio-culturales*, en referencia a circunstancias de origen social, que obligan a tener en cuenta:
 - a) Las costumbres del entorno próximo, que incluyen tanto necesidades y costumbres sociales como la atención a condiciones físicas o familiares.
 - b) Las disposiciones oficiales, como expresión, en parte, de las anteriores y de intereses de política educativa y económica.

Generalmente los criterios socio-culturales se imponen sobre los pedagógicos y éstos sobre los higiénico-biológicos. Pero esto no significa que deban dejarse de lado.

De todas formas, de acuerdo con estos criterios, podemos establecer módulos horarios y distribuirlos por todas las sesiones. La colocación dependerá de:

1. La dificultad y la importancia del objetivo instructivo propuesto.
2. El área trabajada.
3. Las estrategias metódicas empleadas.
4. Los aspectos organizativos diferenciales propios del contexto, que obligarán a hacer horarios distintos según sea la modalidad de trabajo empleado por los profesores, la disponibilidad de espacios del centro, los recursos existentes, el tipo de alumnos, etc.

Será necesario en todo caso:

- Atender a la diversidad de los diferentes grupos de trabajo que se constituyan en la clase.
- Respetar el tiempo que permita el desarrollo de la actividad según los ritmos individuales y que exija la atención del profesor a situaciones individuales o colectivas.
- Permitir una actividad del profesor continuada, pero no tensa.

De una manera más específica, y respetando las consideraciones anteriores, hay que recordar que el horario:

- a) Queda subordinado a la actividad. En primer lugar se planifica la actividad educativa y luego se temporaliza, cosa que permite hablar de programación.
- b) Debe tener en cuenta todos los criterios higiénico-biológicos, pedagógicos y socio-culturales, si es posible.
- c) Respetará la creatividad y libre expresión de los alumnos, la individualización de su aprendizaje y la actividad de la que son protagonistas.

En la medida en que el alumno participe de la corresponsabilización de su tiempo de aprendizaje, mayor será su implicación en su proceso instruccional. Por ello, es interesante la realización de planes de trabajo supervisados por el profesor y que describan de forma específica las actividades que deberá realizar el alumno durante un determinado período de tiempo.

Sea cual sea la opción adoptada, el profesor tutor deberá considerar:

- a) Tan importante como el horario es la forma como se completa y el tipo de actividades que en él se desarrollan. Detrás de cada horario aparece una filosofía que se refleja en la distribución de materias, en el tiempo asignado a ellas, en las pausas, etc.
- b) Completado el horario, cabe controlar su gestión, que implica revisiones constantes (de acuerdo con el programa y su desarrollo) y procesos de auto-organización.
- c) La necesidad de superar aspectos que tradicionalmente afectan a los horarios como puedan ser la inflexibilidad, el antivitalismo (siempre hay un horario escolar y otro extraescolar) y la falta de libertad y autonomía por parte de los protagonistas de la intervención educativa. Principios aceptables en esta perspectiva serán:
 - Autonomía y libertad, que evita el constreñir demasiado la espontaneidad de los participantes en el acto didáctico.
 - Individualización, al posibilitar opciones de acuerdo a intereses y necesidades personales.
 - Socialización, por el cual se estructuran períodos temporales para la relación y el intercambio de opiniones.
 - Actividad, por el que se procura que el aula sea más recinto de actividad que de receptividad.

Actividad número 6

- Seleccione al azar cinco alumnos o alumnas del grupo-clase con el que trabaja.
- Elabore los horarios semanales que realizan los cinco alumnos o alumnas.
- Compare estos horarios al tiempo que analiza:
 - La relación entre sus diferencias individuales y sus horarios.
 - La frecuencia de actividades según sus tipos.
 - La forma en que cada alumno ha participado en la concreción de su horario.
 - El predominio de los diferentes criterios presentados en este apartado en cada horario.

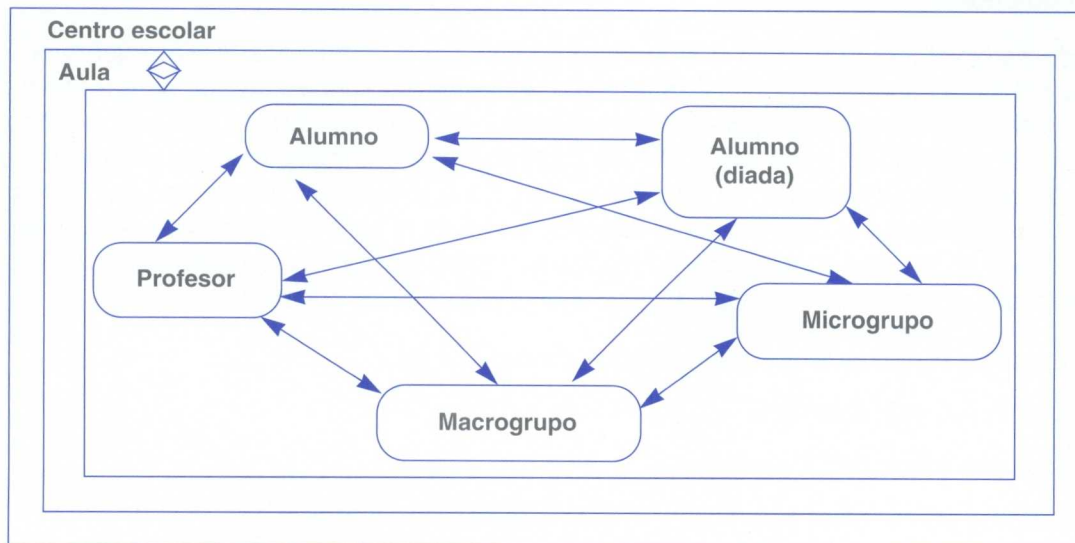
Actividad número 7

Estructure un horario de acuerdo a la planificación curricular que tiene establecida y que tenga en cuenta las variables higiénico-biológicas y pedagógicas mencionadas en el texto. También puede considerar el resultado de los estudios realizados por Rosenhin y Stevens (1986).

El agrupamiento

El aula es un nido ecológico caracterizado por una estructura social específica, que se configura por el número, tipo, dirección, consistencia, relevancia y predominio de las relaciones sociales que en ella se desarrollan. Este conjunto de relaciones actúan permanentemente en el aula con distinto nivel de incidencia, mostrándose explícita o implícitamente, afectando de diversos modos al profesor, a cada alumno, a los microgrupos y al macrogrupo. Este complejo entramado configura la estructura social del aula y en su proceder dinámico genera un clima peculiar, caracterizado por una esfera de relaciones.

El conjunto de relaciones que se dan en el aula, representado en lo que afecta a las personas en el cuadro 7, genera un entorno propio que incide y es influenciado por el clima general del centro.



Cuadro 7: Relaciones interpersonales en el aula.

La complejidad que caracteriza las relaciones sociales del aula nos obliga a describir de forma sintética los diferentes tipos que pueden establecerse. La síntesis establecida representa las dimensiones extremas (situaciones antagónicas) que pueden definir una situación interactiva:

- Cooperación <—> Competitividad.
- Autonomía <—> Dependencia.
- Empatía <—> Rechazo.
- Tolerancia/aceptación <—> Agresividad.
- Participación activa <—> Pasividad.
- Igualdad <—> Desigualdad.

Dependiendo de las finalidades educativas, el profesor deberá escoger el tipo de agrupamiento que más facilita la consecución de estas finalidades. En todos los casos resulta conveniente escoger agrupamientos en función de las actividades, ya sea para potenciar determinadas interacciones personales, a través de la colaboración que exige un trabajo en equipo, para promover la responsabilidad personal en la autoasignación de tareas o para reforzar las normas de intercambio verbal en un debate.

También es oportuno considerar que la edad de los alumnos y su desarrollo grupal debe tenerse en cuenta a la hora de establecer los agrupamientos dentro del aula. El trabajo en parejas parece ser más adecuado para los alumnos jóvenes que el trabajo en pequeño grupo; al mismo tiempo, para la realización de actividades en gran grupo, se requieren hábitos psicosociales más complejos que para la realización de actividades en pequeño grupo, ya que hay que saber manejar factores como: el número de interlocutores, el respeto al turno de palabra, la cantidad y la variedad de intervenciones, etc. Respecto al trabajo individual, su realización debe facilitar al alumno un ambiente relajado y exento de ruidos distractores y un fácil acceso a los materiales de consulta.

La tipología de agrupamiento que podemos considerar es:

- Individual (un solo alumno).
- Parejas o díadas (dos alumnos).
- Pequeño grupo o microgrupo (de tres a seis alumnos).
- Grupo-clase o macrogrupo (todos los alumnos del aula).

Además, podrían considerarse bajo una perspectiva amplia los agrupamientos interaulas o entre alumnos que pertenecen a diferentes aulas del mismo curso o de cursos sucesivos. La decisión del profesor sobre la actividad a desempeñar determinará la composición del grupo.

El grupo de trabajo presenta ventajas y dificultades en su control en el aula. Hemos de decidir si el grupo de trabajo ha de servir de ayuda en una situación determinada, estimando las necesidades de la clase y las ventajas del trabajo en grupos. Un pequeño grupo ofrece más oportunidades a los alumnos con más cualidades definidas para interactuar.

La díada o pareja es un tipo de agrupamiento que favorece el intercambio entre iguales y reduce el descontrol propiciado por el pequeño grupo. Durante el trabajo en parejas heterogéneas, el alumno-monitor se puede acercar mucho más a los esquemas de conocimiento de su compañero que el mismo profesor.

Debemos considerar, además, que uno de los mayores problemas técnicos, y que arruina muchas buenas intenciones, lo constituye la manera de poder proporcionar ayuda individual a los alumnos. Si el profesor desea responder individualmente y de forma adecuada a la consulta de un alumno debe estar bastante seguro de que no le interrumpirán los demás.

La problemática a menudo también se centra en la disyuntiva homogeneidad-heterogeneidad, que ha sido la más analizada. Aunque se ha visto que no influye demasiado en el rendimiento de los alumnos, parece evidente considerar, antes de tomar cualquier decisión, los factores personales (cognitivos y afectivos principalmente) y escolares (niveles, formación del profesorado, recursos disponibles, etc.) implicados.

Una orientación interesante para el proceso de organización de grupos deriva de las muchas investigaciones realizadas sobre este punto (recogidas en Ontoria y Molina, 1988). De ellas extraemos algunas conclusiones:

- El progreso escolar se ve favorecido por:
 - El agrupamiento de sujetos con capacidades heterogéneas.
 - El agrupamiento sociométrico según la mutua atracción.
 - Los métodos de enseñanza en equipo.
 - En los grupos más heterogéneos se produce un rendimiento significativamente mayor en los estudios sociales, lectura comprensiva, vocabulario, aritmética y en promedio en general. No se dan datos significativos en lo que respecta a las ciencias naturales, el lenguaje y los trabajos manuales.

-
- Los alumnos de los grupos más heterogéneos aumentan su nivel de autoestima en mayor porcentaje que los alumnos de grupos más homogéneos, excepto en el caso de los alumnos de inteligencia baja o inferior, cuya autoestima disminuye a lo largo del tiempo.
 - Agrupar a los alumnos de Enseñanza Primaria según sus capacidades no produce efectos coherentes sobre sus intereses y actitudes ante la escuela.

Actividad número 8

Confeccione un listado de las actividades realizadas durante una semana por los alumnos con los que trabaja.

Clasifique estas actividades según el tipo de agrupamiento que fue necesario proponer.

Recuerde:

- Individualmente (un solo alumno).
- Parejas o díadas (dos alumnos).
- Pequeño grupo o microgrupo (de tres a seis alumnos).
- Grupo-clase o macrogrupo (todos los alumnos del aula).

¿Existe algún tipo de agrupamiento predominante?

¿Cuál es la razón?

¿Hay algún tipo de agrupamiento que no se produce?

¿Cuál es la razón?

Reflexione individualmente o debata en grupo sobre la relación existente entre las actividades realizadas, los objetivos y contenidos que se trabajaban y el tipo de agrupamiento escogido.

El material

Los profesores toman habitualmente decisiones acerca del momento y del contexto adecuados para la introducción de los materiales destinados al aprendizaje. Asimismo intervienen en la elec-

ción, elaboración y presentación de los mismos, sea para facilitar información o para respaldar las actividades y exploraciones de los alumnos.

La función asignada a los materiales es diversa y hace referencia a su papel motivador, innovador, estructurador, orientador, regulador y condicionador del aprendizaje. El peso de una de estas opciones variará de acuerdo a su potencialidad y al papel que se le otorga en las estrategias didácticas.

Bajo un enfoque tecnológico, los medios adquieren el sentido de instrumentos válidos para presentar informaciones, tareas prescriptivas y que llevan a un aprendizaje memorístico o a la adquisición de rutinas cognitivas. Un planteamiento de carácter interpretativo los considera como herramientas de representación que utilizan los alumnos para comprobar hipótesis, ejecutar planes o simular procesos con el fin de resolver problemas. Por último, un enfoque crítico los consideraría, además de portadores de valores, como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas utilizadas, permitiendo tanto la innovación curricular como una mayor profesionalización de los docentes.

El análisis de los materiales puede abordarse tanto desde el punto de vista de sus características intrínsecas como de sus posibilidades respecto a las diferentes estrategias didácticas. Cualquier aproximación inicial que se haga debería considerar su relación con los procesos de acción, intuición y comunicación didáctica, al ser:

- a) Instrumento para la acción, en la medida en que establece las relaciones entre el objeto y el sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Una forma de representación de la realidad con mayor o menor nivel de abstracción.
- c) Elementos que intervienen en la comunicación didáctica.

Los materiales actúan así como representaciones culturales y, a su vez, como indicadores del tipo de experiencia propuesta al alumno. Su uso no será neutral y contribuye a delimitar lo que se considera como conocimiento escolar válido, además de presuponer una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje y de reflejar un tipo de práctica docente. Los materiales, consecuentemente, no son autónomos, sino que quedan supeditados, por un lado, a los requerimientos concretos del proyecto curricular y, por otro, a las reglas institucionales y del grupo-clase que determinan las prácticas pedagógicas en los centros.

La dotación material para el aprendizaje influye en el contenido y la forma que adoptan las actividades de aprendizaje. Como resultado, la dotación tiene efectos a largo plazo sobre el conoci-

miento, las destrezas y los procesos mentales que pueden desarrollar los alumnos cuando utilizan el entorno establecido. Así, por ejemplo, distintos instrumentos de anotación suscitarán destrezas diferentes, y, de este modo, la elección que hace el profesor de los instrumentos para escribir, dibujar y hacer operaciones determina cuáles son las destrezas más practicadas.

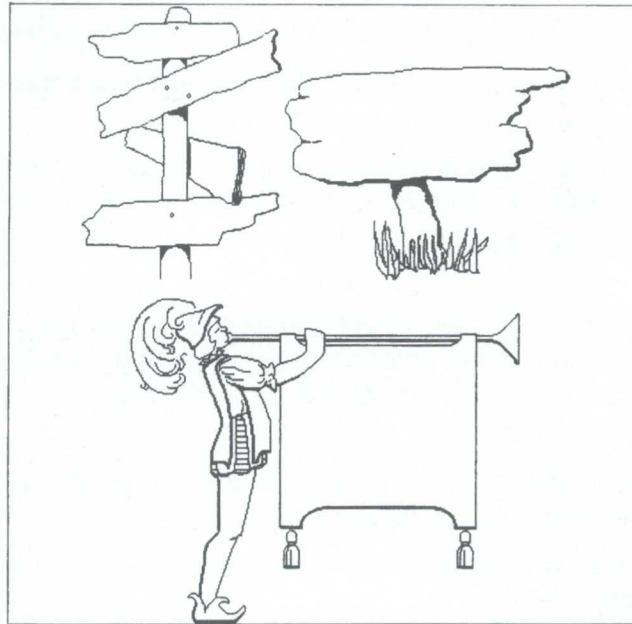
Las fuentes de información también determinan el contenido del conocimiento de las actividades y de las destrezas practicadas cuando los alumnos obtienen los datos. Al mismo tiempo, el volumen de información accesible, representado por las fuentes de información en el ambiente, determina la profundidad del conocimiento y los procesos mentales que se utilizan en la construcción de ese conocimiento.

Haciendo un repaso al material que hay en las aulas de Primaria, pronto podremos darnos cuenta de que, por poco que haya, ese material existente puede clasificarse en (Loughlin y Suina, 1987):

- *Materias primas*: materiales que pueden ser utilizados para hacer productos, para registrar y conservar información, para transmitir ideas y mensajes y para experimentar.
- *Utensilios*: objetos y equipamiento empleados para hacer algo con los materiales y la información cuando los alumnos crean productos y mensajes, realizan experimentos y exploran la información e ideas.
- *Fuentes de información*: información y hechos específicos acerca de numerosos asuntos que han de ser investigados, observados, estudiados y comunicados a otros.
- *Recipientes*: algo que contenga los materiales, proyectos o información durante las actividades o los conserve para un uso posterior.
- *Espacios de trabajo*: lugares vacíos en donde los alumnos puedan hallar sitio para trabajar con materiales y equipamiento.
- *Instalaciones para exposición*: lugares y materiales para que los alumnos exhiban su propio trabajo y para las comunicaciones.

La disposición de esos materiales de aprendizaje es considerada a veces como una tarea doméstica, simplemente como una cuestión de poner las cosas en orden. Pero es mucho más que eso: es un modo de hacer que los objetos lleguen a las manos de los alumnos para que puedan respaldar actividades y promover el aprendizaje. Los materiales no incidirán en el aprendizaje a no ser que sean utilizados, y si los alumnos no pueden verlos o llegar hasta donde se encuentran, no se utilizarán con gran frecuencia sin la dirección del profesor.

Si los alumnos no pueden ver los materiales cuando exploran el ambiente, es improbable que piensen en emplearlos. Para destacarlos, una manera fácil es utilizar rótulos indicadores como los señalados en el cuadro 8.



Cuadro 8: Señalizadores de la existencia de materiales.

Algunas de las posibilidades para el aprendizaje que presentan los materiales seleccionados para una dotación se hallan relacionados con su función en el entorno. Otras se relacionan con las características específicas de los materiales, como su transparencia o flexibilidad. Una cinta magnetofónica, por ejemplo, tiene un potencial de aprendizaje para destrezas auditivas porque funciona como una fuente de información. Posee otras posibilidades de aprendizaje porque sus bobinas son redondas, la cinta se enrolla en ellas y dicha cinta posee además una textura y un color, así como la capacidad de retener y transmitir esquemas de impulsos electrónicos. Las características específicas pueden ser así una nutrida fuente de desarrollo del lenguaje, de los procesos intelectuales y de la evolución conceptual, brindando múltiples posibilidades para el aprendizaje.

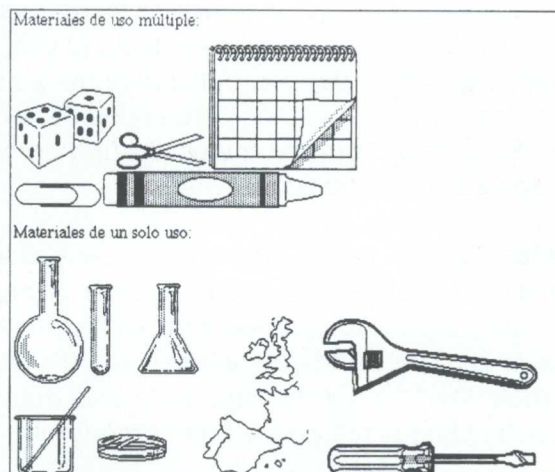
Los profesores pueden obtener un rendimiento máximo cuando respaldan las actividades de los alumnos con materiales cuyas características especiales brindan posibilidades de aprendizaje intensas y variadas. De todas formas, los materiales deben mantener unas cualidades generales (Loughlin y Suina, 1987):

- a) Que *respondan a los objetivos* que se propone el profesor con su uso. Por tanto, será necesario que se adapten a la programación que piensa llevar a cabo durante el curso.
- b) Que se *acomoden al proceso evolutivo del alumno*, para que encuentre unos medios que le ayuden a superar los diferentes estadios por los que pasa.
- c) Que sean *atractivos*, para llamar la atención; *sólidos*, para que pueda trabajar con confianza y sin miedo a estropearlos; *fáciles de manejar*, ni tan grandes que excedan sus posibilidades, ni tan pequeños que se pierdan entre las manos, ni tan pesados que no le permitan moverlos.
- d) Que sean *variados*, para que vaya encontrando el estímulo de la novedad, y *renovables*, cualidad que se desprende de las anteriores, lo que permite ir retirando material con el que ya se ha trabajado y sustituirlo por otro que el profesor presenta y que mantiene una pequeña gradación de dificultad creciente.
- e) Que sean *graduados* respecto de la dificultad, partiendo de un grado de dificultad accesible a las posibilidades del alumno y sus intereses.
- f) Que le ofrezcan un *margen de libertad* en las resoluciones, para que tenga oportunidad de cultivar su personalidad creativa.

Materiales de una complejidad relativamente elevada mantienen interesados a los alumnos, prolongan su período de atención y reducen la necesidad de la dirección del adulto y de su ayuda en las actividades de aprendizaje. El volumen de complejidad brindado por los materiales o por una unidad didáctica depende del número de diferentes opciones que éstos presenten. Los materiales complejos ofrecen muchas opciones a la actividad, mientras que los simples ofertan una sola posibilidad. Cuando en un entorno hay un predominio de materiales simples es difícil que retengan la atención de los alumnos durante mucho tiempo, ya que son escasas las opciones de acción que proporcionan.

Los materiales de uso múltiple pueden contribuir a la complejidad de muchas áreas y unidades didácticas. Se prestan en sí mismos a ser empleados en diferentes medios y combinaciones porque pueden ser operados por diferentes utensilios y procesos. La selección de materiales comple-

jos y de uso múltiple puede lograr un poder de retención en el ambiente a través de la complejidad que presentan (cuadro 9).



Cuadro 9: Materiales de un uso único o múltiple.

Actividad número 9

A partir de una reflexión sobre los siguientes interrogantes, establezca una reordenación de los materiales de su aula de acuerdo a las finalidades que su programa de trabajo tiene establecidas.

- ¿Qué tipo de material tiene en su aula?
- ¿Cómo lo ha conseguido?
- ¿Dónde está colocado? ¿Por qué? ¿Quién lo controla?
- ¿Es común a todos los alumnos?
- ¿Es de fácil accesibilidad para los alumnos?
- ¿Quién lo ordena?
- ¿Cómo está distribuido?
- ¿Se encuentra identificado?
- ¿Está rentabilizado?
- ¿Piensa en su funcionalidad de forma operativa?

En muchas ocasiones es oportuno hacer comprender a los alumnos la importancia y la necesidad de utilizar materiales que se encuentran fácilmente en su contexto próximo. El profesor debe combinar en el aula la presencia de materiales didácticos (aquellos que han sido concebidos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje) y no didácticos (aquellos que han sido diseñados para cubrir otras necesidades). Consideramos como ejemplos: el uso de cajas y botes aportados por los alumnos para que mantengan en orden los materiales del aula, la utilización de colecciones de sellos de correos para ilustrar determinados contenidos de áreas como Conocimiento del medio o Educación Artística. El reciclaje de materiales de uso común puede ser también una buena forma de ampliar este abanico de posibilidades.

El almacenamiento del material puede seguir un esquema centralizado, manteniendo juntas en un mismo sitio todas las dotaciones semejantes, como lápices, tijeras o libros de la biblioteca. O puede que esté descentralizado, separando y colocando en muy distintos lugares objetos semejantes. El esquema elegido para la distribución del material controla las situaciones y las veces en que los alumnos encuentran materiales de aprendizaje, y, de esta manera, determina si éstos pueden o no suscitar el interés y estimular las actividades de aprendizaje.

Diferentes esquemas de distribución de materiales tienden a generar unas conductas previsibles que fortalecen u obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Los esquemas centralizados se hallan asociados con poco mantenimiento de la atención, interrupciones y un movimiento improductivo. Los esquemas descentralizados, que sitúan los materiales sobre la base de su papel en la actividad de aprendizaje más que en sus características, se hallan asociados con un largo período de atención, una autodirección y una amplitud del aprendizaje.

La forma en que sean expuestos los materiales determinará si los alumnos tienen conciencia de éstos y pueden encontrarlos, llegar a ellos y devolverlos tras su uso. La localización de los materiales influye también en el grado en que los alumnos interrumpen su trabajo para ir a buscar más, y al mismo tiempo determina las ideas y las relaciones que pueden percibir entre los materiales.

No hay que olvidar, por último, que la disposición de los materiales puede impedir el acceso físico, crear confusión visual y problemas de tránsito e impedir que los niños con necesidades educativas especiales reciban sugerencias de tales utensilios. Por otro lado, una exposición y distribución deliberadas pueden contribuir significativamente al aprendizaje de “todos” los alumnos. Así, por ejemplo, la claridad perceptiva en la colocación de materiales puede reducir la falta de concentración de los estímulos de los alumnos con problemas de percepción visual.

Conviene señalar, refiriéndose a otro aspecto, que tan importante como racionalizar el uso de los materiales dentro del aula es hacerlo fuera de ella. La realización de presupuestos de ciclo o de etapa para la compra de materiales didácticos puede facilitar el acceso a un mayor número de ellos. Por ejemplo, no es necesario dotar a cada clase del mismo juego de sociedad, si cada una de ellas tiene uno diferente y puede intercambiarse su uso en períodos de tiempo determinados.

3

Propuestas de intervención

Propuestas de intervención global

La organización del aula puede abordarse a partir de variables específicas como las mencionadas (espacio, tiempo, agrupamiento o material) u otras, pero también puede realizarse mediante propuestas globales que consideren las relaciones que entre las variables mencionadas se establecen. Bajo esta última perspectiva se presentan algunas propuestas considerando que, en algunos casos, son prolongación de dimensiones y variables ya estudiadas.

Rincones

Cuando hablamos de rincones nos referimos a un tipo de organización del aula que responde a una cierta forma de entender las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. La organización de la clase por rincones se entiende como una forma de distribuir el aula en espacios diferentes donde se ubican materiales diversos, para que los alumnos, individualmente o por gru-

pos pequeños, puedan llevar a cabo proyectos y establecer el diálogo entre iguales y al mismo tiempo el profesor pueda atender a alumnos o grupos de ellos.

Los materiales que se disponen en los rincones dependen, por un lado, de la edad de los alumnos y, por otro, de los intereses que surgen en el aula. Unos materiales permanecen fijos a lo largo del curso, otros van cambiando a medida que el curso avanza. A grandes rasgos, podríamos decir que el material se puede agrupar en dos grandes bloques: el que sirve para la experimentación directa y el que sirve para la documentación, la expresión y la comunicación.

Utilizar los rincones implica plantearse qué se pretende y buscar las estrategias para conseguirlo, precisando el papel más adecuado del profesor para que los hechos devengan en la línea prevista. Supone asumir un currículo abierto y centrado en los intereses del grupo y en una estructura de la clase más flexible, donde el papel del profesor sea el de “lector” del acto educativo. Supone la aplicación, en una misma aula, de la pedagogía de la diversidad, tiene el sentido de no homogeneización del grupo-clase y ofrece a todos los alumnos la posibilidad de proyectar su interés por la actividad realizada y de descubrir nuevos espacios de conocimiento con más posibilidades de las habituales.

Los rincones que se pueden establecer pueden ser diversos y orientarse a aspectos de expresión (verbal, numérica, plástica, mímica, etc.), de experiencias (social o natural) o combinar las dos posibilidades. Algunos rincones que pueden organizarse en un aula de Primaria pueden ser:

- Naturaleza (experimentación y observación directa).
- Biblioteca.
- Juegos de lenguaje (crucigramas, las siete diferencias, etc.).
- Medios de comunicación (periódico, telediario, etc.).
- Títeres (construcción y diálogos).
- La tienda.
- Juegos lógico-matemáticos y geométricos.
- Trabajos autocorrectivos y problemas.
- Trabajos con las manos (motricidad fina).
- Construcciones con materiales diversos (inventos, juguetes, etc.).
- Pintura y dibujo.

- Impresión.
- Modelado (barro, papel “miché”, etc.).
- El teatro.
- La imprenta de textos.
- El ordenador.
- La agencia de viajes.
- El barrio.
- La peluquería.

En la medida en que el alumno participe del diseño, la aportación de materiales, la colocación de éstos en los diferentes lugares, etc., el rincón le será más próximo, se apropiará de ese espacio y será algo más que un ambiente conocido, ya que constituirá un ambiente querido, motivador, y lo respetará y cuidará al considerarlo como su propia obra.

El programa de actividades de cada rincón puede realizarse periódicamente teniendo presente:

- La edad de los alumnos y alumnas.
- El proceso de conocimiento del rincón por parte de los alumnos.
- La interrelación entre grupo-clase y pequeños grupos en los rincones.
- El grado de dificultad de las diversas actividades de manera que no todas requieran la atención del profesor al mismo tiempo, sino que, una vez explicado el funcionamiento del rincón, los alumnos puedan participar autónomamente.

La planificación de un rincón es una labor que el profesor no debe descuidar, y puede comprender:

- Un contexto general del rincón.
- Unas actividades.
- Unos contenidos trabajados.
- Un material.
- Una forma de evaluación.

Talleres

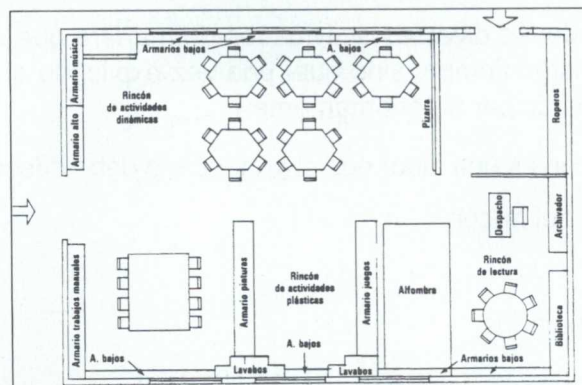
Los talleres son grupos de trabajo existentes en el centro educativo, que funcionan generalmente paralelos a los grupos-clase y que han pasado de ser una oferta complementaria a conformar una manera de trabajo integrada en la organización interaula. Así, por ejemplo, un taller que nace con la finalidad de construir máquinas simples pasa a convertirse en el espacio donde se trabajan aspectos del mundo físico-natural y sustituye a la “tradicional” clase de Ciencias Naturales.

Este tipo de organización permite dinamizar el centro o el ciclo y aporta propuestas más atractivas a los alumnos. La planificación de los talleres debe ser coherente desde su inicio y exige que los alumnos estén acostumbrados a la participación, la asignación de la actividad y la adaptación a los cambios de grupo.

Al igual que en los rincones, la planificación de los talleres estará en función de los grupos y sus edades y de los recursos disponibles (espacios, material, profesores, etc.). Al mismo tiempo será necesaria una coordinación vertical y horizontal entre los talleres que se realizan a lo largo de la escolarización de los alumnos, así como una coordinación con la planificación de las áreas curriculares.

Actividad número 10

Analice la utilidad de la distribución por rincones establecida en el gráfico adjunto (tomado de Gairín, 1986: 323) en función de los diferentes ciclos de la Educación Primaria (65 m²).



El carácter aplicativo a que se orientan los talleres plantea unas características organizativas y didácticas que cabe considerar:

- Procura un grupo reducido de alumnos: alrededor de quince.
- Movilidad espacial: los alumnos salen del marco físico de su aula para utilizar espacios más adecuados a las actividades que realizan: cocina, taller de pretecnología, etc.
- Flexibilidad de agrupación: los alumnos se mezclan con compañeros de otros niveles y van cambiando de grupo.
- Marco de relación con el profesorado: más relajada, mejor conocimiento de los alumnos y relación con otros adultos que pueden participar (monitores, padres, etc.).
- Experimentación: ya que el trabajo que se realiza compagina teoría y práctica, reflexión y acción.
- Motivación: en la medida que los alumnos puedan escoger los talleres a realizar siguiendo unas propuestas establecidas.
- Integración: ya que los alumnos con dificultades escolares pueden encontrar caminos alternativos y metodologías diversificadas.
- Especialización del profesorado: los profesores, al hacerse cargo de un solo taller, pueden profundizar en los posibles contenidos y en metodologías más adecuadas.

Algunos talleres que pueden organizarse en un centro o ciclo de Primaria pueden ser:

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|--------------------|
| • Música | • Juegos matemáticos | • Marquetería |
| • Plástica | • Óptica y Fotografía | • Carpintería |
| • Expresión escrita | • Dibujo y Geometría | • Macramé |
| • Literatura | • Danzas populares | • Cometas de papel |
| • Continentes del Mundo | • Teatro | • Tapiz |
| • Cocina | • Mimo | • Pasta de papel |
| • Química y Biología | • Títeres | • Inventos |
| • Mecánica y Electricidad | • Sombras chinescas | • Modelado |
| • Ecología | • Reciclaje de materiales | • Pintura |

Un aspecto debatido tanto en la organización de rincones como en la de talleres es la asignación o elección de una determinada propuesta por parte de los alumnos. Al respecto se pueden utilizar diferentes opciones en función de las intenciones educativas:

- Los alumnos escogen libremente el rincón o el taller que desean realizar en cada momento.
- Los alumnos escogen el orden en el que realizarán los talleres propuestos por el profesor o profesores.
- Los alumnos son asignados a un rincón o taller en función de unos criterios establecidos por el profesor o profesores.

Otro aspecto común a los dos tipos de organizaciones es la evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos. Su ejecución exige planificar con anterioridad y de forma detallada la manera como se aplicará, diferenciando el control de la realización de un rincón o taller y los avances cualitativos alcanzados por cada alumno.

El establecimiento de rincones y talleres obedece habitualmente a las pautas marcadas. No obstante, pueden encontrarse experiencias que incorporan rincones fuera del espacio aula y que establecen talleres dentro de la misma.

Por último, habrá que fomentar que en las propuestas realizadas el proceso de agrupamiento sea flexible y no se desvíe hacia la potenciación y establecimiento de grupos homogéneos, por las consecuencias sociales y afectivas a que este hecho puede derivar.

Actividad número 11

Complete el siguiente cuadro en referencia a la implantación en un ciclo de talleres durante las sesiones de la tarde en su centro.

Ventajas	Inconvenientes
↓	
Propuestas de acción	

Agrupamientos flexibles

El agrupamiento flexible de alumnos se propone minimizar los aspectos negativos que comporta el agrupamiento de alumnos por edad cronológica poniendo en práctica dos mecanismos: respetar las diferencias individuales de ritmo de aprendizaje y buscar estrategias didácticas alternativas, específicas para cada grupo de alumnos y alumnas.

No se trata de una flexibilización total ante los aprendizajes, propia de los sistemas individualizados, ni tampoco de un agrupamiento simple, característico de los sistemas graduados. Se trata de considerar grupos bajo una modalidad de constitución flexible.

El agrupamiento flexible surge como una fórmula mixta, con todos los problemas que esto supone. Mantiene, por un lado, agrupamientos justificables por razones económicas y por las consideraciones que podrían aducirse respecto a la sociabilidad de la persona. Por otro lado, incorpora el criterio de flexibilidad que, respecto al ritmo de aprendizaje del alumno, nos acerca a la enseñanza no graduada.

Así pues, hay que hacer grupos. Pero, ¿con qué criterios? No parece lógico utilizar uno sólo (rendimiento, cociente intelectual u otro), porque ya se ha demostrado la inviabilidad práctica de la homogeneización de los alumnos. Hay que combinar criterios diversos y considerar como criterios generales los siguientes:

- La división en grupos tiene que considerar las diferencias individuales.
- La magnitud del grupo tiene que ser razonable, flexible y adecuada a la actividad.
- Los componentes de los grupos de trabajo han de tener características parecidas.
- Las estructuras han de favorecer la relación de los alumnos entre sí y de los alumnos con el profesor.
- La utilización de diferentes grupos tiene que permitir el uso de estrategias metódicas variadas.
- La organización tiene que garantizar los niveles mínimos de aprendizaje.

Como criterios específicos podemos considerar: los conocimientos específicos, las aptitudes, la motivación, la adaptación social, etc., de los alumnos y alumnas.

Es necesario considerar que la flexibilización exige, asimismo, que la formación de grupos no sea permanente e, incluso, que combine criterios de cambio y de permanencia. Así, muchas experiencias actuales permiten que un alumno o alumna pueda estar en un grupo de aprendizaje for-

mado con un criterio exclusivamente instructivo (nivel de dominio alcanzado) y después pasar a un grupo de carácter permanente (su grupo tutoría). En el primero se potencian sus aprendizajes instrumentales, mientras que en el segundo su capacidad de comunicación y relación social.

Las variables de flexibilización pueden ser diversas y, esquemáticamente, han de tomar en consideración:

- A) Grupo de incidencia: aula, nivel, ciclo...
- B) Materia: instrumental, formativa, cultural...
- C) Participación del alumno: guiada, libre elección...

En cualquier caso, lo habitual es formar grupos flexibles para poder atender necesidades instructivas de carácter instrumental (básicamente relacionadas con el cálculo aritmético, lectura y funcionalidad del idioma), o bien para respetar unas ciertas habilidades manifiestas o necesidades expresivas (plástica, mímica, etc.).

Según la fórmula que se adopte, será distinto el conjunto de recursos y condicionantes que los centros tendrán que tener en consideración. Es indudable que muchas de las posibles realizaciones exigen más recursos humanos y más coordinación entre sí, un estudio más profundo de las necesidades materiales (espacios, mobiliario y material didáctico) y, a la vez, más complejidad de los ámbitos organizativos y funcionales (programación, horario, presupuestos, etc.).

Las estrategias adoptadas dependerán, en todo caso, de la singularidad de cada situación. He aquí algunas:

- El agrupamiento flexible puede ser horizontal (que agrupa clases paralelas del mismo nivel educativo) o vertical (que agrupa diferentes niveles preestablecidos).
- La dimensión de los grupos ha de ser variable, y es necesario favorecer en número el nivel más deficitario.
- Todo sistema de agrupamiento flexible tiene que ir acompañado de un sistema tutorial.
- La organización y asignación de alumnos descansa en una programación preestablecida y caracterizada por su concreción y flexibilidad.
- La existencia de más profesores que los tutores favorece la posibilidad de formar grupos. Los profesores con horario libre de docencia pueden actuar de profesores de apoyo.
- Algunos padres y alumnos podrían hacerse cargo de tareas de apoyo bajo la supervisión de los profesores.
- El trabajo con fichas y/o contratos de aprendizaje ayuda a la organización del mismo.

Habrá que valorar, no obstante, que a pesar de las ventajas de esta modalidad organizativa, la puesta en funcionamiento de agrupamientos flexibles puede exigir un cambio en algunos de los planteamientos didácticos, conlleva una modificación de la dinámica en las clases-tutoría y exige que el tutor lleve un control diferenciado respecto a la situación tradicional.

Por último, la implantación de agrupamientos flexibles ha de ser progresiva. A modo de sugerencia, el cuadro 10 establece una posible secuencia.

Período temporal	Modificación organizativa	Actuación del profesorado
1.�r año (1.� fase)	— Unificar parte del horario en un ciclo. — Establecer una hora de estudio común a todo el ciclo. — Facilitar en la hora de estudio consultas fuera de la clase y a profesores que no sean el tutor. — Utilizar la hora de estudio para organizar el refuerzo interaulas de algún aprendizaje instrumental.	— Debatir el interés de realizar agrupamientos flexibles. — Determinar el área a la que se va a aplicar. — Establecer una programación lineal bien secuenciada para una área determinada. — Delimitar pruebas diagnósticas para determinar niveles de entrada.
2.� año (2.� fase)	— Desarrollar parte de una materia por agrupamientos flexibles. — Reestructurar grupos de alumnos de acuerdo con sus progresos académicos. — Ampliar el agrupamiento a otros aspectos de la materia.	— Establecer reuniones semanales de seguimiento de la experiencia. — Desarrollar procedimientos y rutinas que favorezcan el control del alumno y la información del tutor. — Secuenciar adecuadamente las programaciones de una segunda área.
3.�r año (3.� fase)	— Sedimentar la experiencia, mejorando los sistemas de adscripción y promoción. — Ampliar la experiencia a otro ciclo, empezando por la primera fase.	— Evaluar la experiencia. — Fomentar la información y formación en el ciclo que va a iniciar la experiencia. — Iniciar en el nuevo ciclo las actuaciones de la primera fase.
4.� año	— Ampliar la experiencia a otra materia/�rea. — Iniciar la segunda fase en el otro ciclo.	— Tareas propias de la primera fase. — Tareas propias de la segunda fase.
5.�, 6.�...		

Cuadro 10: Secuencia para la implantación de agrupamientos flexibles.

Actividad número 12

A partir de la propia experiencia y de la bibliografía referenciada, establezca una propuesta de trabajo mediante agrupamientos flexibles realizables en un centro determinado. Secuenciar el proceso de implantación de la valorada como más realista.

Actividad número 13

Valorar la aplicación, en un ciclo determinado, de algunas de las propuestas realizadas hasta el momento: rincones, talleres o agrupamientos, flexibles a partir del análisis de problemáticas y alternativas.

Experiencia de innovación		
Rincones		
Talleres		
Agrupamientos flexibles		



Posibles opciones de trabajo priorizadas:

- 1.
- 2.
- 3.

Aula de recursos

Un aula de recursos es una solución organizativa dirigida a ordenar el uso de los recursos materiales de un ciclo o de un centro, facilitando así las condiciones adecuadas para la utilización de los materiales didácticos por parte de alumnos y de profesores.

La existencia de aulas de recursos, suficientemente amplias para trabajar en ellas con los alumnos y alumnas, más que algo ajeno a la organización del aula resultan ser una prolongación de ésta. Son espacios alternativos que permiten ampliar el espacio vital del aula y reforzar, mediante un uso simultáneo o diferido en el tiempo, las actividades que en ella se realizan.

Una aula de recursos, como lugar estructurado para la realización de tareas concretas, ofrece la posibilidad de que el profesor proponga, para ser llevadas a cabo en pequeño grupo, diversas actividades simultáneas en torno a un tipo de contenido similar y específico.

La justificación última de un aula de recursos reside en el aprendizaje del alumno y la alumna, basado y apoyado en la variedad de materiales didácticos y en su especificidad. Por ello, resulta importante:

- a) La elaboración de materiales adaptados a los alumnos y alumnas para ser manipulados por ellos mismos.
- b) La elaboración realizada por los alumnos y alumnas para aplicar conceptos y lograr la expresión en toda la riqueza de sus posibles manifestaciones.
- c) La existencia de espacios acomodados para el trabajo independiente (el alumno y la alumna con sus materiales) y para el trabajo en pequeño grupo (manipulación, socialización, etc.).

El aula de recursos supone, desde esta perspectiva:

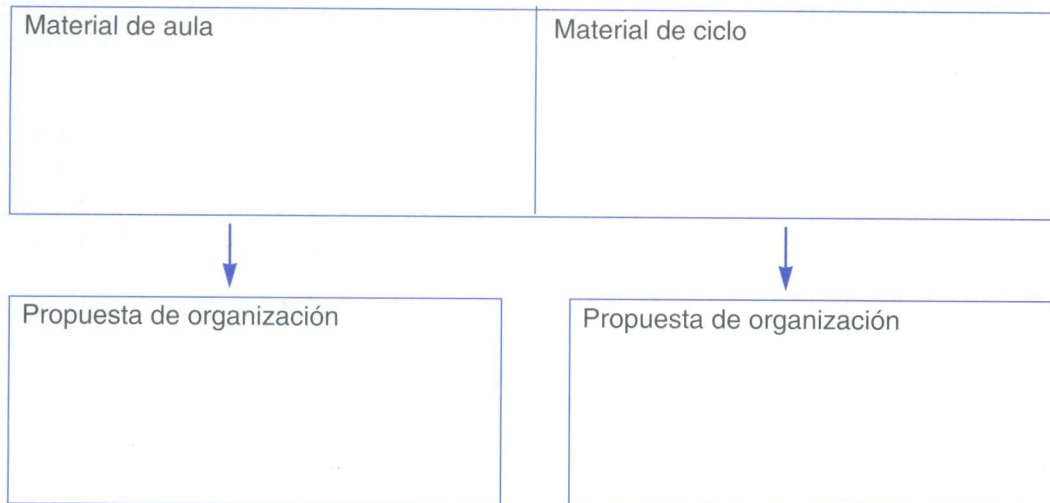
1. Disponer de los materiales didácticos del centro debidamente ordenados y accesibles. Para ello se necesitan: estanterías y armarios para su colocación, un sistema de clasificación y catalogación y la identificación de cada uno de los materiales en función de la clasificación adoptada. En síntesis, las operaciones que deben realizarse como consecuencia de la entrada de un material "x" son: registro en el libro correspondiente, dándole número de orden de entrada, clasificación e identificación de acuerdo con el sistema que se elija, introducción en el catálogo elegido y colocación en el lugar adecuado.
2. Disponer de los espacios debidamente acondicionados para la correcta utilización de los recursos. Los espacios más representativos de un aula de recursos son:
 - a) *La sala audiovisual.* Lugar donde se utilizan todos los medios audiovisuales en idóneas condiciones. La sala debe ser amplia, ventilada, con capacidad de oscurecerse y tratada con materiales absorbentes para una buena audición. El mobiliario adecuado es la silla

de pala. La sala es utilizada tanto para el visionado y escucha del material editado como para la edición de nuevo material audiovisual.

- b) *La biblioteca-mediateca.* Lugar donde se guardan los materiales impresos y el material de paso. La utilización de los materiales se hace de modo individual o en pequeños grupos; por tanto, la sala debe estar dotada de mobiliario que permita este tipo de agrupamientos. En lugar accesible deben encontrarse los ficheros y catálogos, que ayuden a profesores y alumnos en la búsqueda y localización de aquellos materiales que les interesen.
 - c) *El laboratorio de Ciencias.* Lugar acondicionado para la realización de experiencias prácticas y experimentos de Ciencias Naturales. Debe disponer de estanterías y armarios, mesas y taburetes y agua corriente. En él se guardarán las colecciones de minerales y fósiles, el terrario, el acuario, etc. Debe disponer de una buena ventilación e iluminación.
 - d) Además de estos espacios, un centro puede disponer de otras aulas de recursos de acuerdo a su especial preparación e intereses: la sala de expresión plástica, la sala de pretecnología, la sala de música, la sala de informática, etc.
3. Disponer de un responsable de la organización de los materiales y los espacios. Este responsable debe tener una preparación y un tiempo para desarrollar esta función. Se le puede llamar coordinador del aula de recursos y puede tener como funciones:
- a) Tener los materiales y equipos debidamente ordenados, catalogados y localizados.
 - b) Mantener canales de información con otros organismos del centro e instituciones del entorno escolar, a través de suscripciones a catálogos u hojas informativas a los profesores.
 - c) Llevar el control de los equipos que se utilizan fuera del aula de recursos.
 - d) Mantener los equipos y reponer materiales de paso.
 - e) Elaborar materiales didácticos necesarios en el centro, en colaboración con otros profesores.
 - f) Seleccionar y evaluar los materiales y equipos del mercado que el centro necesite comprar.

Actividad número 14

- a) Delimitar con otros profesores una propuesta de reordenación del material didáctico existente en un ciclo de acuerdo al esquema presentado a continuación.



- b) A partir de la propuesta desarrollada, delimitar las necesidades existentes tanto de material como de elementos de apoyo (espacio, recursos humanos, etc.).

4. Disponer de unas pautas de funcionamiento para la buena marcha del aula. Estas pautas deberán ser conocidas por los profesores y alumnos usuarios del aula y serán respetadas por ellos. Pueden hacer referencia a: ubicación de los diferentes tipos de materiales, instrucciones para el uso de los equipos del aula, normas de uso de los instrumentos que se encuentran en el aula, etc.

Es ventajoso que el coordinador del aula elabore una memoria del aula de recursos al finalizar cada curso escolar, que puede formar parte de la memoria anual del centro. En ella se recogerán propuestas que puedan mejorar el funcionamiento del aula en los próximos años.

Modelos cooperativos

Los modelos cooperativos surgen del énfasis puesto en la interacción como elemento imprescindible en el acto didáctico. El aprendizaje significativo es fruto del contraste de los propios esquemas de conocimiento con los esquemas de conocimiento del otro (profesor o compañeros); en tal sentido se puede afirmar que es vehiculado por la socialización. Así pues, resulta necesario detenernos en los procesos grupales que se dan en el seno del aula.

Consideramos la cooperación como el trabajo realizado conjuntamente por varias personas con finalidades comunes. Los protagonistas de este tipo de trabajo en el aula son el profesor y los alumnos. Bajo estas premisas el papel del profesor se nos muestra como motor del trabajo cooperativo que pueda generarse. El profesor cooperativo se define por las siguientes características:

- Favorece en el alumno procesos de autodeterminación y de libertad personal.
- Promueve el saber y enseña a aprender.
- Genera responsabilidad.
- Enseña a tomar decisiones.
- Escucha y cede la palabra al alumno.
- Utiliza técnicas de trabajo en grupo.
- Explicita sus objetivos y planifica con el grupo de alumnos.
- Le preocupan los procesos grupales.
- Estimula, orienta y tranquiliza.

De esta manera, cada alumno puede aprender de mejor forma a:

- Considerar las opiniones de los demás.
- Tolerar las diferencias y además valorarlas positivamente.
- Posponer los intereses propios a los ajenos.
- Defender la propia opinión con argumentos fundamentados.
- Reaccionar mejor ante el grupo.

Y el grupo de alumnos se muestra:

- Menos agresivo y con mayor interrelación personal.
- En su rendimiento de mayor calidad, no de más cantidad.
- En un ambiente de grupo más libre y espontáneo.
- Más satisfecho personal y grupalmente por el trabajo realizado.
- En sus discusiones, con un gran componente amistoso.

La metodología cooperativa favorece a la autodirección del aprendizaje a partir de dos fundamentos claves: las potencialidades del alumno y las actitudes del profesor. De la interacción entre ambos surgirán el plan de acción en el aula y el clima adecuado para el aprendizaje.

Respecto al plan de acción, el profesor tiene que desarrollar una metodología propia. Debe buscar los métodos que se ajusten mejor al planteamiento concreto de su aula, considerando que los métodos son la expresión de las teorías implícitas y de sus actitudes más profundas.

El clima de aprendizaje que se debería potenciar en el aula se caracterizará por la permisividad, la tolerancia y la comprensión. Se debe apoyar, además, en la autonomía y responsabilidad del alumno, que no tienen nada que ver con la expresión “que cada uno haga lo que le apetezca”.

Algunos modelos de cooperación en el aula pueden ser (Ontoria y Molina, 1988):

1. *La toma de decisiones y la resolución de problemas* (Simon-Albert). El primer nivel de cooperación en el seno de un grupo es la solución de un problema y las decisiones que ello conlleva. Las interacciones que así genera el grupo son lo suficientemente ricas para provocar el aprendizaje de los alumnos.

El camino a desarrollar es: análisis y descripción del problema, motivación de los participantes, alternativas de solución, análisis de viabilidad de las alternativas, toma de decisiones sobre la alternativa más adecuada, acción, valoración...

2. *Los proyectos* (Kilpatrick). Considerados como planes de trabajo libremente elegidos por los alumnos con el objetivo de realizar algo que les interesa. Las fases por las que pasa son: presentación, elección, planificación, acción/seguimiento, realización y evaluación.

Actividad número 15

Escoja uno de los modelos de trabajo cooperativo planteados y planifique una propuesta para realizar con sus alumnos. Considere todos los aspectos referidos en el presente capítulo y particularmente el papel del profesor y las implicaciones organizativas. El esquema que a continuación se recoge puede ayudarle a estructurar su propuesta.

Fases de la investigación	Actitud del maestro	Recursos	Implicaciones organizativas
<i>Ambientación del tema</i>	• Estimular, animar • Enriquecer las aportaciones de los niños • Crear un ambiente en el que cualquier aportación sea aceptada	Exposiciones, murales, vídeos y otros materiales audiovisuales, salidas y visitas, conferencias, lectura de la prensa, rincón de documentación	• Previsión de material • Adecuar el espacio físico • Discutir conjuntamente el horario y el calendario
<i>Planteamiento de hipótesis</i>	• Ayudar a definir los objetivos • Exigir metodología • Exigir concreción	Sesiones de discusión, elaboración de planes de trabajo, redacción del diario de la experiencia, mural de comunicación de resultados	• Previsión de objetivos previos • Previsión de globalización con otras áreas • Previsión de comunicación de los trabajos de grupo
<i>Búsqueda de información</i>	• Exigir precisión en el uso de las técnicas • Pedir objetividad • Exigir el cumplimiento del plan establecido	Salidas, encuestas, trabajos de campo, experimentación, observación, medida, recuento, registro de datos, bibliografía, archivos...	• Composición de grupos y control de su trabajo real • Fijar términos y condiciones en que se realizará el trabajo • Previsión de material
<i>Elaboración de conclusiones</i>	• Ayudar a elaborar nueva información • Exigir un razonamiento • Pedir pruebas	Sesiones de discusión, experimentación, diario de la experiencia, intercambio de puntos de vista, mural...	• Previsión de comunicación ágil de los resultados
<i>Crítica</i>	• Provocar discusión de adecuación de la metodología utilizada • Promover discusión sobre la certeza de las conclusiones	Sesiones de discusión	• Fijar orden de discusión • Fijar bien el horario de exposición de los grupos y del debate • Previsión de horario
<i>Comunicación de resultados</i>	• Estimular el intercambio (boletín o revistas de experiencias) • Provocar el contraste de opiniones y situaciones	Murales, emisiones de radio, montajes fotográficos, dramatizaciones, obras plásticas, poesías, elaboración formal	• Previsión del montaje que se acuerde
<i>Educación de la respuesta</i>	• Estimular respuestas solidarias hacia el medio • Provocar la reflexión sobre la utilidad y el sentido del trabajo realizado.	Cualquier actividad que integre el trabajo hecho en clase en el medio	• Contactar con las instituciones • Previsión del montaje organizativo que impliquen las diferentes actividades

Papel del profesor en el desarrollo de la investigación (Pujol, cit. Gairín, 1990:816)

3. *La investigación*. Proceso de trabajo estructurado en función de una propuesta realizada por el profesor y en el que se siguen recorridos de manera individual y grupal, aportando conocimientos en función del plan consensuado por el grupo. El proceso, seguido a grandes rasgos, es: iniciación del trabajo (conocimiento personal de la tarea), investigación y elaboración adecuadas de los objetivos parciales en pequeños grupos, conclusión del trabajo, aprovechamiento y aplicación de lo aprendido...
4. *El descubrimiento* (Suchman). Este modelo está inspirado en el proceso seguido por el método científico e intenta enseñar algunas técnicas y el lenguaje de investigación a los alumnos, estableciendo procedimientos sencillos para organizar los conocimientos y generar principios. Las fases por las que transcurre son: encuentro con el problema, recopilación y verificación de datos, experimentación, formulación de explicaciones, análisis de las estrategias y desarrollo de otras más eficaces.
5. *Las representaciones* (Bruner). Modelo que considera la capacidad de representación de la realidad como base del aprendizaje de los alumnos. Se propone el siguiente recorrido: situación informativa, actividad motórica, actividad gráfica y actividad simbólica.
6. *La formación de acciones mentales* (Galperin y Talyzina). Se concibe el aprendizaje como actividad objetiva y subjetiva del individuo, que transforma las acciones materiales en acciones mentales. Este modelo está íntimamente ligado a las necesidades del alumnado en interacción con su medio. Los pasos propuestos son: familiarización con la acción, acción material, acción verbal externa, acción verbal externa-mental, acción mental...

4

A modo de conclusión

El ritmo de aprendizaje

A los conocedores de un aula y de la forma en que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en ella les puede parecer poco tangible el análisis realizado durante el desarrollo de este capítulo. Sabemos que todos los elementos que aquí se han analizado no se encuentran en la realidad de forma inconexa, y que cada uno de ellos aparece estrechamente relacionado con los demás como raciones de un mismo pastel. Por ello queremos describir, a grandes rasgos, la secuencia de un día en la vida de un aula de ciclo medio donde se concretan algunos aspectos de los referidos en los apartados anteriores.

Miércoles

9,05 h. / 9,45 h.

Los alumnos, después de consultar su plan de trabajo semanal, se sitúan en los rincones para poder realizar las actividades presentadas en cada uno de ellos. El profesor orienta y supervisa a cada alumno o grupo en función del tipo de situación en el que se encuentran. Las actividades que se

realizan en los diferentes rincones hacen referencia, básicamente, a contenidos de las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura y Matemáticas. Los rincones que se han organizado para este mes son: “Fauna local”, “Las entrevistas en televisión” y “Aparatos de medida”.

- | | |
|--------------------|--|
| 9,45 h. / 10,30 h. | Los alumnos se distribuyen entre las cinco aulas del ciclo para poder realizar agrupamientos flexibles de Matemáticas. Cada grupo trabaja en su nivel, que se puede modificar después de las evaluaciones correspondientes a cada trimestre. |
| 10,30 h. / 11 h. | En el patio se lleva a cabo un campeonato de baloncesto donde participan los diferentes equipos de cada grupo-clase. |
| 11 h. / 11,30 h. | Todo el grupo-clase en la sala audiovisual visiona un reportaje sobre la fauna africana y después el profesor modera un debate sobre las diferencias existentes entre la fauna local y la que ha podido ver en el reportaje. |
| 11,30 h. / 12 h. | Los cinco “grupos de trabajo” que integran la clase realizan cada uno su proyecto mensual. En este momento se titulan: “Los viajes espaciales”, “El mercado”, “Los bancos”, “Los libros de aventuras” y “Los dinosaurios”. Cada profesor del ciclo atiende en su aula a los alumnos de cualquier nivel que le consulten sobre los aspectos referentes a su proyecto. |
| 15 h. / 16,15 h. | Cada alumno se encuentra en el taller que este trimestre le ha correspondido. Los que funcionan son: “Cuentos originales”, “Teatro”, “Pasta de papel”, “Pintura”, “Ecología” y “Música”. Los talleres se realizan en algunas de las aulas ordinarias y las aulas de recursos que se precisan. |
| 16,15 h. / 17 h. | Los alumnos en su aula, moderados por el profesor-tutor, evalúan, de forma colectiva, la realización de los talleres y a continuación se distribuyen tareas que realizarán fuera del centro para aportar nuevos elementos o informaciones a su proyecto de grupo. |

Con esta descripción hemos querido poner de manifiesto la complejidad que supone la intervención educativa en el seno del aula. No por ello hemos de renunciar a mejorar, poco a poco, cada uno de los factores que en ella intervienen.



Bibliografía

Bibliografía comentada

COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA (1987): *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Narcea, Madrid.

Si bien son variadas las aportaciones que sobre la escuela rural pueden encontrarse en Centros de Profesores y en algunas Jornadas sobre la educación, resulta difícil localizar textos actuales y difundidos dedicados al tema. La presente aportación nos aproxima al tema a partir de tres experiencias significativas: colegio rural agrupado, los viajes de estudio y microexperiencias didácticas. Rastreado en ellas puede encontrarse una filosofía de la escuela rural, aproximarse a sus problemas y conocer algunas de las alternativas que se están gestionando.

FERMOSO, P. (Ed.) (1993): *Tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. P. P. U., Barcelona.

Se conjungan en este texto las visiones de profesionales situados en diferentes ámbitos científicos. Filósofos, antropólogos, biólogos, psicólogos y pedagogos abordan, de manera directa, las

problemáticas que la temporalización tiene en la actividad escolar. Más allá de reflexiones, investigaciones y estudios críticos se presentan, en la última parte, propuestas que tienen su incidencia en la organización del programa y del horario escolar.

LAGUÍA, M. J., y VIDAL, C. (1987): *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Graó, Barcelona.

Aunque el texto se centra en la Educación Infantil, la justificación que se hace de la modalidad organizativa de los rincones y algunas propuestas didácticas son trasladables, en gran parte, al ciclo inicial. Además de las posibilidades de trabajo en el aula, se presentan otras relativas a rincones interclase, pasillo y patio.

LOUGHLIN, C. E., y SUINA, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Morata-M. E. C., Madrid.

Presenta un completo panorama de ideas y estrategias para hacer frente a los problemas que plantea la disposición del ambiente escolar. Los autores se plantean cuatro áreas en las que efectuar cambios eficaces: la organización del espacio, la dotación para el aprendizaje, la disposición de los materiales y la organización para propósitos especiales.

El texto presenta numerosas ilustraciones y anécdotas que, además de amenizar la lectura, proporcionan ejemplos concretos de cómo se pueden aplicar principios ambientales de acción. Proporciona, por otra parte, una lista, especialmente útil, sobre problemas frecuentes en el aula que han sido identificados por los propios enseñantes.

MARLAND, M. (1985): *El arte de enseñar (Técnicas de organización del aula)*. Morata, Madrid.

Considerando el aislamiento real que afecta al profesor en el aula, el texto se plantea las condiciones que le permiten superar esa realidad. Dominar “el arte de enseñar” se plantea como una necesidad, pero también como el resultado de un conocimiento que se puede adquirir.

De una manera reflexiva, se ofrecen temas diarios como: las relaciones del aula, el ambiente del aula, normas y costumbres, la actuación del profesor, el ritmo de la enseñanza o la autopreparación. En todo caso, se abordan desde las preguntas que en realidad se plantean los enseñantes.

RUÉ, J., y ABELLÁN, T. (1991): *Els tallers a l'escola*. I. C. E. de la Universidad Autònoma de Barcelona.

Básicamente es un estudio que permite conocer, de una manera real, el proceso de implantación, consolidación y expansión de los talleres en un centro de enseñanzas básicas. A través del proceso descriptivo y valorativo pueden analizarse los problemas presentados y las soluciones adoptadas.

Bibliografía utilizada y de ampliación

ALBERICIO, J. J. (1991): *Educación en la diversidad*. Bruño, Madrid.

ALBERICIO, J. J. (en prensa): *Las Agrupaciones Flexibles y la Escuela para el Progreso Continuo*. PPU, U. A. B., Bellaterra.

ARBE, F.; FERRERAS, M. C., y OISA, C. (1982): "La organización de las clases en talleres para los niveles de Preescolar y Ciclo Inicial". En *Vida Escolar*, núms. 220 y 221, págs. 54-59.

ARTIGA, C. (1983): *El material escolar: Parvulari i Cicle Inicial*. Eumo, Vic.

ATARÉS, P.; FERRER, A., y HERNÁNDEZ, F. (1985): *La classe per racons com a organització de la interacció educativa al cicle inicial*. I. C. E. de la Universidad de Barcelona, Barcelona.

BARRUEGO, A. (Coord.) (1985): *Agrupamiento flexible de alumnos en E. G. B. I. C. E.*, Universidad de Salamanca.

BENNETT, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid.

CABRERA, C. (1990): "La ecología escolar". En *Educadores*, núm. 154, págs. 293-299, Madrid.

CANO, M. I., y LLEDÓ, A. I. (1988): "Utilización del espacio de la clase". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 159, págs. 12-15.

CASTELLÓ, M. (1991): "Adecuacions de l'entorn a les necessitats educatives dels alumnes. Organització de l'aula". En *Guix*, núm. 164, págs. 9-14.

COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA (1987): *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Narcea, Madrid.

DELGADO, J., y VIÑAS, M. (1988): "Redistribución de espacios en la E. G. B.". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 159, págs. 20-23.

-
- DU SAUSSOIS, N. (1982): *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Cincel, Madrid.
- EUSSE, O. (1981): "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En *Perfiles educativos*, número 19, págs. 3-18.
- FERMOSO, P. (Ed.) (1993): *Tiempo educativo y escolar*. P. P. U., Barcelona.
- FIGUERAS, C., y PUJOL, M. A. (1988): *Els racons de treball: una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Eumo, Barcelona.
- GAIRÍN, J. (1986): "Arquitectura y mobiliario". En *Enciclopedia de la Educación Preescolar II*. Madrid, Santillana, págs. 301-324.
- GAIRÍN, J. (1990): "Los modelos de descubrimiento". En MEDINA, A., y SEVILLANO, M.^a L.: *Didáctica: adaptación*. U. N. E. D., Madrid, págs. 797-834.
- GAIRÍN, J. (1993): "Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización". En FERMOSO, P. (Ed.): *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. P. P. U., Barcelona, págs. 219-266.
- GAIRÍN, J., y GIMENO, X. (1993): "Avaluació de l'organització de l'aula". En *Jornades sobre l'avaluació a l'aula*. ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- GERBEAU, C. (1981): *¿Cómo hacer? La organización material del Parvulario*. Editorial Médica y Técnica, Barcelona.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M. A. (1988): *El currículum por talleres en un Centro de Integración*. M. E. C. Popular, Madrid.
- I. C. E. de la U. A. B. (1979 a 1984): *Actas sobre Jornadas de la Escuela Rural*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- JIMÉNEZ, B. (1989): "El tiempo: elemento organizativo didáctico". En *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat de Tarragona, págs. 61-68.
- LARRAZ, A., y FIGUEROLA, J. (1988): "Para saber más (Los espacios escolares)". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 159, pág. 29.
- LOUGHLIN, C. E., y SUINA, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Morata-M. E. C., Madrid.

- MARLAND, M. (1985): *El arte de enseñar (Técnicas de organización del aula)*. Morata, Madrid.
- MARRO, F. (1985): "Bibliografía (El material escolar)". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 126, págs. 31-33.
- MUGNY, G., y PÉREZ, J. A. (eds.) (1988): *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Antrophos, Barcelona.
- MURO, J. (1991): *El tiempo de libre disposición*. Castalia-M. E. C., Madrid.
- O. C. D. E. (1983): *Organización creativa del ambiente escolar*. Anaya, Madrid.
- ONTORIA, A., y MOLINA, A. (1988): *Metodología participativa en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- POL, E.; MORALES, M., y MUNTAÑOLA, J. (Eds.) (1984): *Hacia un mejor entorno escolar*. I. C. E. de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- QUILES DEL CASTILLO, M. N. (1987): "Ambiente físico y aprendizaje escolar". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 152, págs. 50-53.
- RICO VERCHER, M., y FRANCÉS, J. M. (1986): *El trabajo autónomo. Su organización y programación*. Escuela Española, Madrid.
- RODRÍGUEZ, L. (1969): *El tiempo en la empresa educativa*. E. U. N. S. A. Pamplona.
- ROSENHIN, C. B., y STEVENS, R. (1986): *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós, Barcelona.
- RUÉ, J., y TEIXIDOR, M. (1991): *Diversitat i agrupament d'alumnes*. I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUÉ, J. (1992): "La innovación por medio de talleres". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 200, págs. 70-74.
- RUÉ, J., y ABELLÁN, T. (1991): *Els tallers a l'escola*. I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- SUÁREZ, M. (1987): "Organización espacial del aula". En *Revista de Educación*, núm. 282, páginas 301-311.

-
- TAVERNIER, R., y otros (1987): *La escuela antes de los seis años*. Martínez Roca, Barcelona.
- TOLEDO, M. (1986): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Santillana, Madrid.
- TORRES, J. (1987): "La globalización como forma de organización del currículum". En *Revista de Educación*, núm. 282, págs. 103-130, Madrid.
- VARIOS (1989): "Talleres y tutorías". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 171, págs. 49-51.
- VARIOS (1989): *Cómo organizar la clase*. CEAC, Barcelona.
- VARIOS (1990): "L'entrellat de l'horari escolar". En *Perspectiva Escolar* (monográfico), núm. 145, Barcelona.
- VARIOS (1990): "Materiales". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, págs. 36 y 37.
- VARIOS (1991): *Ambiente, organización y diseño educativo*. Rialp, Madrid.
- VARIOS (1992): "Tiempo y espacio". En *Revista de Educación* (monográfico), mayo-agosto, Centro de Publicaciones del M. E. C., Madrid.
- VARIOS (1992): "Aigua, aire, terra i foc: tallers al parvulari". En *Guix*, núm. 173, págs. 37-40, Barcelona.
- VIGY, J. (1980): *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de dos a siete años*. Cincel, Madrid.

B

Glosario de términos fundamentales

Agrupamiento: Ordenación y distribución de recursos humanos (profesores, alumnos, etc.) que se realiza.

Agrupamientos flexibles: Agrupamientos heterogéneos de alumnos en función de la actividad a desarrollar, del nivel de aprendizaje alcanzado o de ambas cosas a la vez.

Aula de recursos: Espacio de un centro educativo destinado a albergar los materiales que dispone en función de las características de los mismos o de los usos que de ellos se realizan.

Aula: Sala donde habitualmente se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Heterogeneidad: Modalidad de organización de alumnos que no establece criterios previos en el momento de agruparlos.

Homogeneidad: Modalidad de agrupamiento de alumnos dirigida a lograr una pretendida uniformidad de acuerdo a un rasgo (edad, sexo, nivel intelectual, etc.) o varios.

Horario: Temporalización específica resultado de la distribución de un programa de trabajo en función del tiempo disponible.

Modelo cooperativo: Desarrollo organizativo que potencia el trabajo colaborativo entre los alumnos.

Rincón: Cada uno de los espacios en que se distribuye el aula y en donde se ubican materiales diversos para el trabajo de los alumnos.

Sociograma: Esquema gráfico que establece las relaciones que existen entre los miembros de un grupo.

Talleres: Modelo de organización flexible de alumnos que permite desarrollar experiencias de aprendizaje dirigidas a generar productos o a realizar aplicaciones de aprendizaje.

Temporalización: Relativo a la organización y distribución del tiempo disponible.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN Pedagógica

Subdirección General
de FORMACIÓN del PROFESORADO