

# **Tesis Doctoral**

**Eva M<sup>a</sup> Ballesteros Alegre**

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
y Filologías Integradas.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad De Sevilla.**

---

**PROGRAMA COMBINADO  
PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.  
HACIA UN NUEVO CONCEPTO:  
EL CONSTRUCTURALISMO**

---

**Dirección: Dr. Antonio José Perea Ortega**

## **Agradecimientos**

*A mi Director, Antonio Perea, que creyó en mí desde el principio y se ha asegurado de que esta tesis vea la luz. Me ha permitido trabajar sin prisa, pero cerciorándose de que no hubiera pausa; y tanto su juicio profesional, como sus palabras de ánimo han estado siempre a mi disposición a cada paso del camino. No solo un tutor, un amigo.*

*A Puri Alcalá y Ángel Sánchez, que hace unos años, me acogieron como si de su familia se tratase y, desde entonces, han estado ahí respaldándome en mi andadura, no solamente con la tesis, sino en lo personal y lo profesional.*

*A mi madre, Pilar Alegre, porque su manera de querer es como la de la leona, que te enseña lo que necesitas para luego empujarte a que funciones en solitario. Hay más afecto en este acto de aparente desamor, que en un millón de abrazos. Y, a diferencia de la leona, los años pasan, y ella siempre vigila desde la distancia. No cejar en su empeño de enseñarme que lo malo no es caerse, sino abandonarse una vez hemos caído, y su intolerancia ante mis sobre-indulgentes altibajos, han hecho posible que yo esté aquí hoy.*

*A mis abuelos Pepe y Fe por enseñarme a querer de manera incondicional y a confiar en mí misma; por apoyarme en todas mis empresas —por inalcanzables que pudieran parecer, y en especial en este proyecto.*

*A mis abuelos Paco y Mari, porque su silencio estaba lleno de amor, y por poner los medios necesarios para ayudarme a conseguir esto y todo lo que me he propuesto. Ninguno de los cuatro han llegado a ver la tesis completa, pero sé que todos confiaban en que llegaría este día.*

*A mis amigos, que de un modo u otro, siempre han apoyado mis empresas, con un gesto o una palabra de aliento.*

*A todos y cada uno de vosotros... Gracias.*

## Tabla de Contenidos

---

0. Introducción	7-18
1. Justificación	8
2. Objetivos y Fundamentación	10
3. Proceso	18
I. Enfoque teórico	19-56
0. Cuestiones previas sobre pedagogía	20
1. Metodologías Activas	30
1.1. ¿Qué son las Metodologías Activas?	30
2. El Constructivismo	41
2.1. El Constructivismo de Piaget y el Construccinismo de Papert	43
2.2. Los tres estados de Representación de Bruner	50
3. Estructuralismo Antropológico	54
II. Constructuralismo	57-255
1. Metodología	58
1.1. Principios para su instrucción y competencias que requiere.	58
1.1.1. <i>Classroom Management</i> ; Principios básicos	58
1.1.1.1. Estudia a tu público	61
1.1.1.2. La motivación	63
1.1.1.3. La Autoridad	66
1.1.1.3.1. Elegir nuestras batallas	68
1.1.1.3.2. Deshacerse de las <i>Tres Fobias</i>	70

1.1.1.3.3. Caos Controlado VS Caos descontrolado	73
1.1.1.3.4. Los tiempos	75
1.1.2. La planificación	81
1.1.2.1. Por qué es fundamental	81
1.1.2.2. Cómo planificar	82
1.1.2.2.1. El Esquema	83
1.1.2.2.2. El Proceso	83
1.1.2.2.2.1. Taxonomía de los Objetivos	83
1.1.2.2.2.2. Breve exposición por columnas	90
1.1.2.2.2.3. Breve exposición por filas	94
1.1.2.2.2.4. Reflexión	95
1.1.2.2.3. La Rúbrica	100
1.1.2.2.3.1. Estructura y especificaciones	101
1.1.3. <i>Class Community</i> o El sentimiento de pertenencia	102
1.1.3.1. Cómo dar voz al alumno o <i>El Principio de Economía Grupal</i>	110
1.1.3.2. La fobia al <i>No y Mal</i>	115
1.1.4. Inteligencias Múltiples y su aplicación Didáctica.	122
1.1.4.1. Principios básicos	124
1.1.4.2. Aplicaciones para su instrucción y evaluación	126
1.1.5. Uso apropiado de la tecnología	130
1.1.5.1. El Lenguaje del Siglo XXI vs La imposición del Ministerio de Educación	131
1.1.5.2. Entendiendo las webs: 1.0, 2.0, 3.0	134
1.1.5.2.1. Evolución de la Web y las ECM	138
1.1.5.2.2. Funciones y Objetivos de cada una	138
1.1.5.3. SÍ a los teléfonos móviles: Dentro y fuera de la clase	149

1.1.6. <i>*-Based Learnings</i>	150
1.1.6.1. <i>Task Based Learning</i>	152
1.1.6.2. <i>Content Based Learning</i>	155
1.1.6.3. <i>Competency Based Learning</i>	156
1.1.6.4. <i>Collaborative Learning</i>	158
1.1.6.5. <i>Question Based Learning</i>	164
1.1.7. La lectura	172
1.1.7.1. Cómo leer de acuerdo a los objetivos para los que presentamos el texto	175
1.2. Más allá de la instrucción conjugada: El alumno ya no construye solo para sí mismo, sino también para sus compañeros.	181
1.2.1. CIMA	182
2. Puesta en práctica	187
2.1. Sujetos	187
2.2. Procedimiento	188
3. Resultados	198
3.1. Evaluación objetiva	198
3.1.1. Categoría: Lectura	199
3.1.1.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU	200
3.1.1.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania	203
3.1.1.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK	206
3.1.1.4. Colegio Americano - Barcelona, España	210
3.1.2. Categoría: Escritura	214
3.1.2.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU	215
3.1.2.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania	219
3.1.2.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK	221

3.1.2.4. Colegio Americano - Barcelona, España	224
3.1.3. Categoría: Oralidad	226
3.1.3.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU	227
3.1.3.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania	230
3.1.3.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK	232
3.1.3.4. Colegio Americano - Barcelona, España	234
3.1.4. Categoría: Evaluación Trimestral	236
3.1.4.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU	237
3.1.4.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania	240
3.1.4.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK	243
3.1.4.4. Colegio Americano - Barcelona, España	245
3.2. Evaluación Subjetiva del propio alumno	247
III. Conclusiones	256-259
IV. Anexos	260-268
V. Bibliografía	269-275

# 0. Introducción

## 1. Justificación

La idea del *Constructuralismo* surgió del cuidadoso proceso de estructurar, desarrollar e implementar una fórmula didáctica para mis clases de Lengua y Literatura, que permitiera a mis alumnos “construir” su propio aprendizaje. Utilizo las comillas para enmarcar la palabra construir ya que el término debe ser entendido desde la idea de construcción que se destila de la conjugación del CONSTRUCTivismo de Piaget<sup>1</sup> y el CONSTRUCcionismo de Papert<sup>2</sup>[<sup>3</sup>], de los que hablaremos profundamente más adelante.

Necesitaba encontrar un modelo que me permitiera cumplir con las exigencias del curriculum escolar establecido, y a la vez ofrecer a mis alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento a través de sus propias necesidades y reflexiones.

Preparaba las clases de manera que se vieran obligados a aportar de manera constante para poder continuar. Y, cada vez que conseguía mis objetivos, giraba la tuerca una vuelta más. Siempre buscando la clase plenamente auto-generadora, en la que mis alumnos hubieran sido, verdaderamente, los únicos creadores de su propia cimentación de conocimientos. Llevé las cosas a tal extremo que llegó un momento en el que parecía que mis alumnos ya no necesitaban las pautas; la simple observación de las herramientas que yo les ofrecía y la presentación del objetivo, les permitía funcionar con éxito. Eso avanzó hasta el punto en el que ya solo tenía que exponer el

---

<sup>1</sup>Jean Piaget, psicólogo suizo que, a lo largo de su carrera dedicada a la psicología infantil, identificó cuatro estados del desarrollo mental, llamados “schemas (esquemas)”. También desarrolló nuevos campos de estudio científico que incluyen la teoría cognitiva y la psicología evolutiva.

<sup>2</sup>Seymour Papert es un matemático sudafricano y uno de los pioneros de la inteligencia artificial. Se le conoce mundialmente como el pensador más influyente en lo relativo al uso de ordenadores como acercamiento a la pedagogía infantil. Sus colaboraciones con Piaget, en la Universidad de Ginebra, le llevaron a considerar el uso de las matemáticas como herramienta para entender cómo los niños piensan y aprenden. Aunque nacido en Sudáfrica, a principios de los 60 entró a formar parte del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) donde, con Marvin Minsky, fundó el Laboratorio de Inteligencia Artificial. Profesor del MIT y Director de su Laboratorio Tecnológico de Aprendizaje y Epistemología, se le considera el “padre de la tecnología educacional”, es el creador de la teoría de aprendizaje construccionista y ha servido de inspiración para el movimiento conocido como “media 1:1(modelo 1:1 de inclusión de tecnologías)[3]”.

<sup>3</sup> En Educación se usa modelo tecnológico 1:1 para hacer referencia a las instituciones académicas que asignan un aparato electrónico a cada alumno para que puedan acceder a Internet, cursos y/o libros digitales, etc.



objetivo y ellos analizaban y concluían el tipo de herramientas que necesitaban para llevarlo a cabo.

Mi trabajo era puramente orquestador y ellos, eran 100% constructores de su aprendizaje.

Y entonces surgió la pregunta... ¿Podían también, con respecto a los estándares, y considerando la idea general de conocimiento necesaria para cumplir con un programa educativo ya constituido, establecer las diferencias entre lo relevante y lo prescindible, buscar las herramientas para procesar esa información y crear ellos desde ahí su propia lección, atendiendo al cumplimiento de los objetivos de la misma? - Quería pensar que la respuesta era sí; y así nació el *Constructuralismo* y esta tesis.

Mientras estudiaba los procesos mediante los que conseguir los objetivos deseados, y a la vez que iba escribiendo esta tesis, ponía en práctica mis ideas. Lo que aparece en esta páginas es pues, el proceso de creación de este proyecto didáctico, cómo fue evolucionando desde la idea hasta la implementación del programa en cuatro colegios de diferentes países (US, UK, Alemania y España) y los resultados con los que me iba encontrando.

## 2. Objetivos y Fundamentación

A Sócrates le gustaba trabajar con sus alumnos desde un acercamiento que esencialmente consistía en guiarlos a través de una serie de preguntas desde las que desarrollar el pensamiento crítico.

O, por lo menos, eso es de lo que han dejado constancia los escritos sobre él ya que, como bien es sabido, “parte del *problema socrático* hace referencia a la dificultad de determinar qué información de la que nos ha llegado sobre él refleja con precisión los atributos y visiones del Sócrates histórico”.<sup>4</sup>

Sócrates no ha sido generalmente asociado con la filosofía constructivista, sin embargo todas sus anécdotas educativas apuntan hacia el hecho de que las discusiones que conectan epistemología y aprendizaje han tenido lugar durante miles de años. Tal y como lo describe Paul Ernest<sup>5</sup>[<sup>6</sup>], “desde la perspectiva de la psicología, la epistemología considera la genesis y la naturaleza del conocimiento e incluye aprendizaje”<sup>7</sup>.

El conocimiento, su naturaleza y cómo llegamos a saber, son consideraciones esenciales para los constructivistas. Es por ello que, aunque a lo largo de esta tesis, se van a presentar muchas y

---

<sup>4</sup>Prior, W. J., "The Socratic Problem" in Benson, H. H. (ed.), *A Companion to Plato* (Blackwell Publishing, 2006), pp. 25–35.

<sup>5</sup> Paul Ernest, Profesor Emérito en la Facultad de Educación de la Universidad de Exeter. Ha contribuido al desarrollo de la filosofía social constructivista en matemáticas, siendo sus fuentes más importantes las teorías presentadas por dos filósofo-matemáticos a caballo entre finales del s. XIX y principios del XX: los últimos trabajos de Ludwig Wittgenstein, y el *Falibilismo*[<sup>3</sup>], asociado normalmente a Charles Sanders Peirce. Su filosofía social constructivista proclama que tanto los teoremas como las verdades matemáticas son productos culturales creados por humanos. Para más información, véase su página de la Universidad: Philosophy of Mathematics Education Journal <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/>

<sup>6</sup> *Falibilismo* es el principio filosófico que defiende que los humanos pudiéramos estar equivocados con respecto a todas nuestras creencias y/o formas de entender el mundo y, sin embargo, aún así seremos capaces de encontrar teoremas y fórmulas que justifiquen nuestros pensamientos, cambiando los valores de verdad en ellos.

<sup>7</sup>ERNEST, Paul (1995). The one and the many. In L. Stefe & J. Gale(Eds.). *Constructivism in education* (p.459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

diversas teorías<sup>8</sup> que han servido de andamiaje para mi programa educativo, la base de pensamiento de mi proyecto, y el pilar en el que se van a apoyar todas las demás, es el constructivismo.

Es importante entender, tal y como lo expresa Ernest Von Glasersfeld<sup>9</sup>, que “el Constructivismo no sostiene haber hecho un descubrimiento trascendental en el área de la educación; tan solo afirma que provee una base conceptual sólida para algunas de las cosas que, hasta ahora, profesores con la motivación adecuada tenían que hacer sin ningún tipo de fundamento teórico”.<sup>10</sup>

Y es que, en la perspectiva constructivista, el conocimiento se construye por medio del pensamiento individual a través de sus interacciones con el entorno. Cómo percibimos el conocimiento, y los procesos para llegar a él, aportan las bases para las prácticas educativas. Si creemos que los alumnos reciben la información de manera pasiva, entonces la prioridad recaerá en una instrucción basada en la transmisión de conocimiento. Sin embargo, si por el contrario opinamos que los alumnos construyen conocimiento de manera activa, en un intento de dar sentido a la realidad que los rodea, entonces las metodologías de aprendizaje tendrán que enfatizar el desarrollo de significado y entendimiento del mismo. Porque de acuerdo a las palabras de Von Glasersfeld, el constructivismo es “una teoría de conocimiento con raíces en la filosofía, la psicología y la cibernética”<sup>11</sup>.

Como ya mencionaba en la Justificación, otro de los pilares en los que se basa mi proyecto es el Construccinismo. Importante no confundirlo con el Constructivismo porque, aunque el

---

<sup>8</sup>A lo largo de la tesis se presentarán conceptos y teorías de pensadores, psicólogos, pedagogos, matemáticos, etc., cuyos pensamientos han ayudado a cimentar el razonamiento que sustenta mi proyecto. Como ejemplo, y entre otros muchos, Vygotsky, Piaget, Ausubel, Sausseare, Dewey, Gardner, Bandura, Engeström, etc.

<sup>9</sup>Ernest Von Glasersfeld fue un Filósofo y Profesor de la Universidad de Georgia. Investigador del Instituto de Invesigación del Razonamiento Científico, y profesor adjunto en el Departamento de psicología de la Universidad de Massachusetts Amsherst.

<sup>10</sup>Von Glasersfeld, E. *A constructivist aproach to teaching*. In L. Stefe & J. Gale (Eds.)(1995). *Constructivism in education*. NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

<sup>11</sup>Von Glasersfeld, E. *A constructivist aproach to teaching*. In L. Stefe & J. Gale (Eds.)(1995). *Constructivism in education*. NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

pensamiento del que parte es del Constructivismo y las ideas de Piaget, existen entre ellos diferencias conceptuales.

Estas diferencias son básicamente que el primero, el Constructivismo, como ya he comentado anteriormente, es el fundamento teórico en el que se apoya una educación basada en la enseñanza a través de nuestra relación con el entorno, y de allí surgen conceptos educativos como el aprendizaje colaborativo, el andamiaje, el profesor como orquestador, las actividades de auto-análisis y reflexión, las perspectivas múltiples, las tareas basadas en contextos auténticos, etc. El segundo, sin embargo, el Construccinismo, aunque como ya he mencionado está inspirado en el Constructivismo en el sentido de que los alumnos construyen modelos mentales para poder entender el mundo a su alrededor, aboga por “un aprendizaje centrado en el estudiante donde éste utiliza la información que ya tienen para adquirir más conocimiento, a la vez que lo van construyendo”<sup>12</sup>.

Los estudiantes aprenden a través de tareas basadas en proyectos donde pueden hacer conexiones entre diferentes ideas o áreas de conocimiento facilitadas por el profesor, pero sin que éste sea una guía constante. Es decir, tal y como yo lo entiendo, el construccionismo da un paso más allá con respecto a la teoría constructivista de Piaget; epistemológicamente se basa en su modelo *bi-direccional*<sup>13</sup> de entender el aprendizaje como teoría filosófico-cognitiva, pero le da una vuelta de tuerca añadiendo que, para que el aprendizaje ocurra de manera más efectiva las personas implicadas en ese proceso de aprendizaje deberían, no solo involucrarse a la hora de adquirir los conocimientos, sino “participar activamente en la creación de objetos tangibles en el mundo real”<sup>14</sup>.

Es decir, que el producto final del proceso cognitivo sea a la vez, a través de un aprendizaje

---

<sup>12</sup>Kathryn Alesandrini and Linda Larson. *Teachers Bridge to Constructivism*. The Clearing House. Vol. 75, No. 3 (Jan. - Feb., 2002), pp. 118-121  
Published by: Taylor & Francis, Ltd.  
Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30189718>

<sup>13</sup> Aplico ese adjetivo al modelo constructivista ya que, para que funcione un aprendizaje con y desde el entorno, la direccionalidad tiene que ser de ida y vuelta. Al contrario que ocurría con el modelo *unidireccional* instructivista, en el que la dirección era única: del profesor al alumno.

<sup>14</sup>Cakir, M. (2008). *Constructivist Approaches to Learning in Science and Their Implications for Science Pedagogy: A Literature Review*. International Journal of Environmental & Science Education, 3(4), 193-206. Retrieved from EBSCOhost.

experimental, la herramienta por la que lo adquieren. De este modelo de aprendizaje surgen conceptos como el aprendizaje por tareas o por problemas.

Pero lo que se desprende del estudio de ambas teorías, además del hecho de que conjugadas pueden ser la fórmula perfecta de enseñanza-aprendizaje -tal y como planteo en esta tesis y espero poder demostrar, es que ambas enfatizan la idea de conocimiento previo o marcos cognitivos preexistentes como premisa fundamental para que el aprendizaje ocurra con éxito.

Ausubel<sup>15</sup> de hecho, sugería que “una instrucción efectiva requiere que el profesor elija información importante o relevante y que aporte solo los medios para ayudar a los estudiantes a relacionarlos con conceptos que ya tengan (existing schemata).<sup>16</sup>

If I had to reduce all educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him/her accordingly.<sup>17</sup>

Si tuviera que reducir toda la filosofía educacional a un solo principio, diría esto: De todos los factores que influyen el aprendizaje, el más importante sin duda es lo que el alumno ya sabe. Determina lo que es y enséñale de acuerdo a ello.<sup>18</sup>

Sin embargo, e independientemente de la forma de *CONSTRuir* conocimiento que elijamos -puesto que ambas son ramas del mismo árbol constructivista, no todo el mundo está de acuerdo con que este tipo de aprendizaje sea el más adecuado.

Nadie discute la evidencia de que el uso de prácticas constructivistas alimenta el pensamiento crítico, promueve el aprendizaje colaborativo e incrementa la motivación de los estudiantes; pero lo que está menos

---

<sup>15</sup>David Ausubel fue un teórico cuyas teorías cognitivas estaban enfocadas al aprendizaje de las asignaturas escolares y que prestó inmenso interés a lo que el estudiante ya sabe como determinante primordial de lo que puede aprender a posteriori. Ausubel veía el aprendizaje como un proceso activo que, no solo responde al entorno, sino en el que se adquiere entendimiento del mismo por medio de la integración de conocimiento nuevo al que ya se tenía previamente.

<sup>16</sup>Slavin, R. E. (1988). *Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

<sup>17</sup>Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

<sup>18</sup> Todas las traducciones, incluido este fragmento, son mías.

claro, dicen algunos -tal y como apunta David Jonassen<sup>19</sup>, es si ayuda a mejorar los resultados de las calificaciones durante los procesos de evaluación. Otros aducen que ese tipo de acercamiento funciona mejor con estudiantes de entornos privilegiados, que ya poseen las habilidades esenciales y las actitudes adecuadas para llevarlo a cabo. También hay otro grupo que argumenta que “el sobre-uso de estrategias colaborativas y prácticas constructivistas puede llevar al “pensamiento de grupo” y disuadir a alumnos altamente capaces de pensar de manera independiente.<sup>20</sup>

Pero, aunque existen aquellos que argumentan que el constructivismo no aporta un modelo plausible de implementación práctica, numerosos investigadores y educadores están activamente comprometidos con el uso de los principios constructivistas a la hora de diseñar nuevos entornos de aprendizaje. El uso de la tecnología, por ejemplo, está cada vez más en alza debido a que ha demostrado ser un medio óptimo para la aplicación de los principios de aprendizaje constructivistas. Numerosos entornos virtuales y proyectos basados en la tecnología demuestran que la teoría puede guiar de manera efectiva las prácticas educativas<sup>21</sup>.

El objetivo de esta tesis es crear e implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje que, basado en la epistemología constructivista, y reforzado por la conjugación de otras distintas teorías que lo complementen, permita a todos los alumnos -independiente de su estrato social, o de sus habilidades previas- un aprendizaje holístico, tanto de contenidos como de competencias, que les permita ser dueños de su propio aprendizaje y que, además, ayude a incrementar los resultados de evaluación.

Pero una vez creado el programa, para desplazarnos desde la pureza de la teoría a la plausibilidad de la práctica, ese sistema no solo tiene que estar perfectamente estructurado sino absolutamente

---

<sup>19</sup> David Jonassen, profesor de la Universidad de Missouri y recientemente fallecido, fue uno de los líderes de la teoría constructivista aplicada a los entornos tecnológicos.

<sup>20</sup> Jonassen, David “Evaluating Constructivist Learning”. In *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (1992). Hillsdale, New Jersey. Edited by Thomas M. Duffy, David H. Jonassen

<sup>21</sup>Jonassen, D.H. & Land, S.M. (Eds., 2012). *Theoretical foundations of learning environments: Theory into practice* (2nd Ed.). New York: Routledge.

asimilado por los estudiantes. Lo que Jean Piaget presenta como las dos partes en las que se divide el proceso de aprendizaje: Asimilación y Acomodación<sup>22</sup>.

Para Piaget, uno de los conceptos claves es el de “inteligencia” como parte del proceso natural biológico del ser humano. Al mismo tiempo que las estructuras biológicas limitan nuestras capacidades de percepción, también posibilitan nuestros avances intelectuales y perfeccionan nuestro entendimiento. Partiendo de esta máxima, y convencido de que la mente humana opera bajo estas premisas, Piaget establece un modelo teórico basado en dos funciones inalterables: la organización y la adaptación. Los procesos psicológicos están organizados en sistemas capacitados para, y dispuestos a, adaptarse a estímulos externos, que por supuesto se encuentran en permanente cambio. Esta última función, la de la adaptación, opera mediante dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación hace referencia a cómo nos enfrentamos a los estímulos del entorno desde el sistema organizado existente; sin embargo, la acomodación supone la modificación y reestructuración de ese sistema organizado para adecuarse a las exigencias del medio. Nuestro desarrollo intelectual se alcanza mediante esa reestructuración cognitiva llevada a cabo a partir de esas dos funciones: la asimilación y la acomodación. El concepto de esquema, que también aparece en la obra de Piaget, se relaciona con el tipo de organización cognitiva que, necesariamente implica la asimilación: los objetos externos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental, a una “estructura mental organizada”.

Para poder aplicar pues un modelo constructivista real, en el que los alumnos sean los verdaderos arquitectos de su aprendizaje -independientemente del entorno escolar en el que nos encontremos, esta estructura mental organizada debe trasladarse también a “estructura de funcionamiento organizado”, que sea el reflejo del contexto real en el que va a ocurrir el aprendizaje y donde se asienten unas pautas que marquen los pasos, y apoyen a los alumnos, durante el proceso de

---

<sup>22</sup>Chapman, M. (1988). Constructive evolution: origins and development of Piaget's thought. Cambridge: Cambridge University Press

cimentación. Para ello, se ha acudido a la teoría de significado presentada por la filosofía estructuralista en la que, a través de prácticas y *fenomenalia*<sup>23</sup>, se establecen sistemas de significación que nos permiten entender los modos de comportamiento de un grupo. En palabras de Jacobson, “se trata de analizar un campo específico como un sistema de partes relacionadas entre sí y buscar las estructuras a través de las cuales se produce significado dentro de una cultura”<sup>24</sup>. Si en lugar de analizar la configuración de un sistema cultural, trasladamos la idea a la clase, podremos ser capaces de constituir guías, pautas y modelos de comportamiento, que permitan a nuestros alumnos entender los procesos sociales y de pensamiento mediante los cuales aprenden y, de esta manera, ser absolutamente dueños de su proceso de aprendizaje.

Atendiendo a las pautas de producción significativa, y a la idea de *estructura*, presentadas por la filosofía estructuralista, y al pensamiento cimentador de la idea de *andamiaje* expuesta por la pedagogía constructivista, se puede llegar a una feliz unión que represente el tipo de funcionamiento pedagógico que permita a los alumnos entrar en contacto con sus necesidades individuales de aprendizaje y construir su propio conocimiento.

La idea de esta tesis entonces, no es solamente presentar un tipo de metodología activa que, centrada en el estudiante, permita al profesor guiar al alumno mientras construye su propio conocimiento; el programa que aquí se expone da un paso más, puesto que está diseñado para que, una vez implementado correctamente, el alumno como individuo y la *clase como comunidad*<sup>25</sup>, tengan las herramientas necesarias para generar sus propios sistemas de aprendizaje, diseñados por ellos y basados en sus necesidades, y se conviertan así en profesores suyos propios y de sus compañeros. Esto, no solo les brinda la oportunidad de aprender de manera mucho más eficaz y

---

<sup>23</sup> Terminología que yo acuño para designar un conjunto de fenómenos que, de acuerdo a sus resultados, establecen patrones de comportamiento.

<sup>24</sup> Dosse, Françoise. *History of Structuralism: Volume 1: The Rising Sign, 1945-1966*, University of Minnesota Press, 1997, p. 24.

<sup>25</sup> Terminología usada para establecer el funcionamiento de una clase que actúa como una “comunidad de conocimiento” y que desarrollaré en profundidad en un capítulo próximo.



profunda, debido a la investigación y el análisis que el programa en sí comporta, sino que les provee de las habilidades y competencias necesarias para desarrollar su currículum interno de aprendizaje permanente.

Para ello, es necesario entender la idea de constructivismo, y estructurar su dinámica de implementación en bloques y fases, de manera que se convierta en una práctica accesible para los estudiantes; siendo el producto final un constructivismo estructurado y de ahí el nombre del programa: *Constructuralismo*.

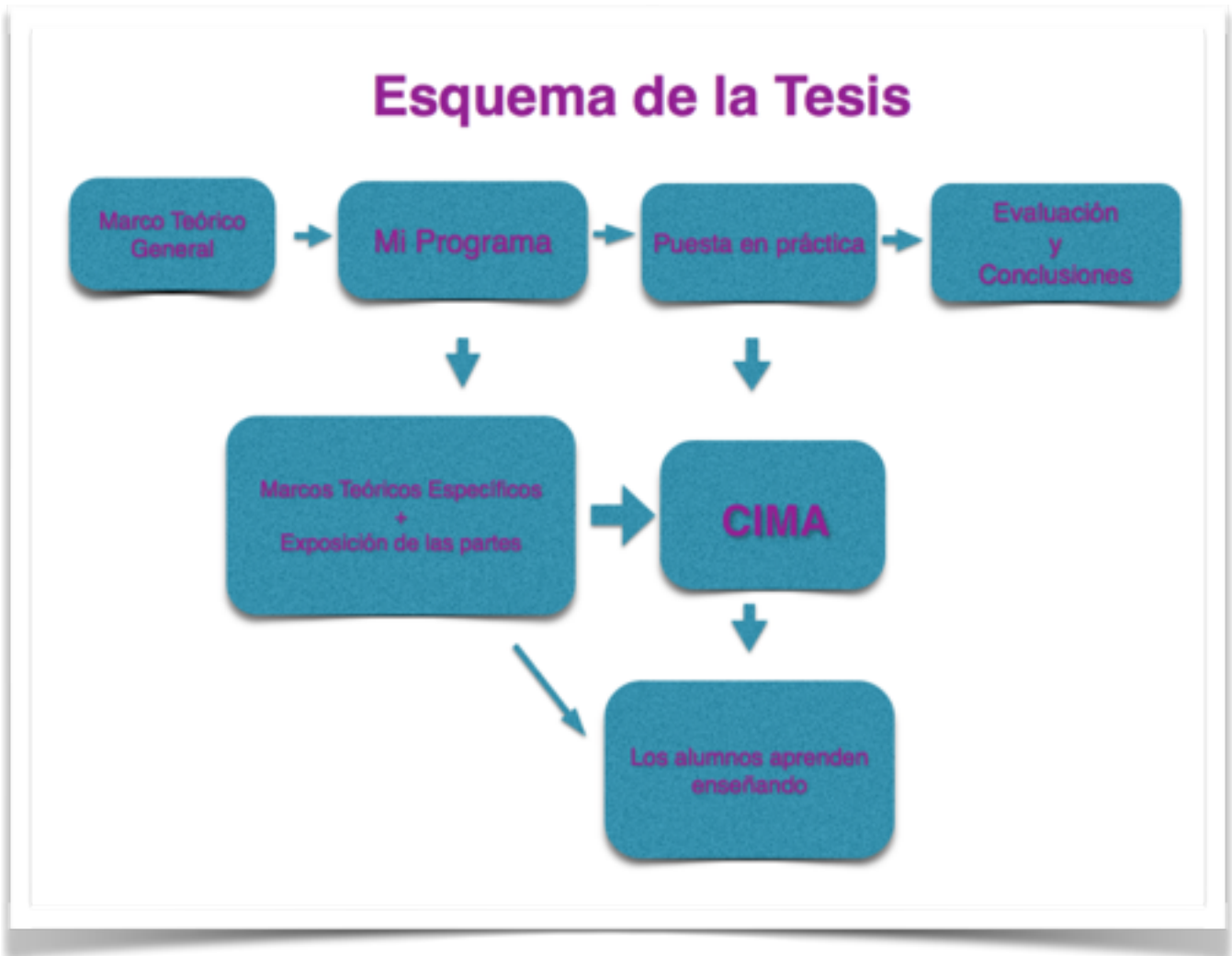
Esta tesis, presentará el constructuralismo desde las dos vertientes que todo programa pedagógico necesita para llevarse a cabo con éxito: la teoría -o las partes del mismo y sus porqués- y la práctica -o el cómo llevarlas a cabo para que los estudiantes las asimilen como parte integral de su proceso de aprendizaje. Por ello, en esta tesis, no solo voy a abordar el estudio de la idea que presento, sino que voy a exponer el testimonio de las ventajas que estoy convencida el programa puede aportar, mediante una investigación llevada a cabo con alumnos reales en un entorno real.

### 3. Proceso

Atendiendo a la hipótesis mencionada en los Objetivos y Fundamentación, en esta investigación comenzaré por presentar las diferentes teorías que han cimentado las bases de mi proyecto para, a partir de ahí, elaborar el mapa que constituye la idea de *Constructuralismo*, y así poder luego mostrar su funcionamiento y los resultados que se consigan en la clases de Lengua y Literatura de los grupos escogidos.

Para asegurar la validez y excelencia del programa, tanto la puesta en práctica, como la experimentación y el desarrollo del mismo se llevarán a cabo en distintos entornos educativos, con

alumnos pertenecientes a diferentes niveles y en varios países. El último capítulo expondrá el



producto final de esa cuidadosa investigación y sus conclusiones que, espero, sean positivas.

# I. Enfoque teórico

## 0. Cuestiones previas sobre pedagogía

La pedagogía, tal y como indica la Real Academia de la Lengua Española, es la “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”<sup>26</sup>.

Es interesante cómo estas dos palabras se utilizan a día de hoy como sinónimos, ya que no siempre ha sido así. Y, partiendo de la base de que la propuesta de esta tesis es un programa de enseñanza, parece fundamental llegar al fondo de la cuestión y entender qué es la educación; pero no como una formulación cronológico-teórica de los diferentes métodos para impartir una clase, sino como

---

<sup>26</sup>*Diccionario de la lengua española (DRAE)*. La última edición es la 23.<sup>a</sup>, publicada en octubre de 2014. Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, **esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22.<sup>a</sup> edición** y las enmiendas incorporadas hasta 2012.  
<http://lema.rae.es/drae/?val=estad%C3%ADo>

atención al significado intrínseco de la idea de *educar*, su trasfondo histórico, las bases sobre las que se asienta y el que debiera ser su alcance holístico. En otras palabras, en este capítulo no voy a hacer un repaso de las distintas versiones pedagógicas a lo largo de la historia, sino un acercamiento histórico-ontológico a la idea de pedagogía, o lo que se ha venido acuñando como Antropología de la Educación.

La antropología de la educación es una categoría, dentro del campo de la antropología que, como es bien sabido, es una disciplina que se enfoca a intentar responder a preguntas que giran en torno a una y fundamental: ¿Cómo se comportan los humanos y por qué?

Para ello, recurren a procesos analíticos que tienen en cuenta cinco dimensiones: histórica, comparativa, local, holística y cultural.

La antropología es fundamentalmente una disciplina histórica y comparativa que estudia la evolución de la existencia humana, el desarrollo histórico de las sociedades -desde sus orígenes homínidos hasta la post-globalización industrial. A través de esa perspectiva histórica, la antropología construye conocimiento sobre los humanos -universales y particulares- conforme a comparaciones sistemáticas de diferentes sociedades.

Históricamente, los estudios antropológicos han sido divididos en: antropología biológica, arqueología, antropología sociocultural, antropología lingüística y, más recientemente, antropología aplicada. De acuerdo con Bradley A. Levinson, profesor de Antropología y Educación en la Universidad de Indiana, “la antropología de la educación está firmemente enraizada en la antropología sociocultural, la lingüística y la aplicada”<sup>27</sup>.

El énfasis de la antropología sociocultural en la acción y el significado local, no puede ser separado de su preferencia metodológica basada en la observación de los sujetos y el análisis etnográfico. Relacionado con este énfasis en la acción local, está la insistencia en comprender el contexto en el

---

<sup>27</sup>LEVINSON, Bradley. A., D. E. Foley, and D.C. Holland, Eds. (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, NY, State University of New York Press.

que esa acción toma vida. E incluso, aunque lo local sea fundamental, la antropología siempre ha abogado por un análisis holístico en el que, independientemente de la actividad que se esté investigando, es importante entender cómo ésta está interconectada con otros espacios y/o prácticas sociales. En otras palabras, nada puede ser entendido de manera aislada; cada práctica es parte de un todo más grande.

Así como abría el capítulo con la pregunta estrella de la antropología -¿Cómo se comportan los humanos y por qué?, la cuestión esencial para la antropología de la educación es, ¿cómo educan los humanos y por qué lo hacen así?

Dentro de este alcance tan amplio, el proceso educativo, según Levinson, podría definirse como “los métodos de enseñanza-aprendizaje característicos de los humanos; entendiendo esto como los procesos para adquirir, transmitir y producir el conocimiento cultural que nos permite interpretar y actuar con respecto al mundo”<sup>28</sup>. Los antropólogos de la educación anhelan pues entender cómo la enseñanza y el aprendizaje están organizados social y culturalmente.

Para ello, lo primero que hay que entender es que la educación va mucho más allá de la escolarización, que es una invención más reciente. Hasta el desarrollo de la agricultura y el crecimiento de las ciudades, las sociedades tribales no educaban a sus jóvenes en instituciones como las que, hoy en día denominamos colegios, sino a través de actividades diarias que culminaban en prácticas productivas y/o rituales característicos de su forma de vida.

---

<sup>28</sup>LEVINSON, Bradley. A., D. E. Foley, and D.C. Holland, Eds. (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, NY, State University of New York Press.

Los colegios, en palabras de Judith Friedman, son instituciones donde “los estudiantes aprenden *vicariously*<sup>29</sup>, en roles y contextos muy distintos de aquellos en los que finalmente se aplicará el aprendizaje”<sup>30</sup>.

Es solo desde comienzos de la era moderna, hace unos doscientos años -en un periodo caracterizado por el crecimiento del capitalismo, la urbanización a gran escala, la consolidación de la noción de nación y la ubicuidad de la prensa, que los sistemas masivos de escolarización han sido creados, y con ellos, el confinamiento de la educación a los colegios. Así que, la segunda cuestión importante para la antropología educativa es ¿cómo ocurre la educación en los colegios y qué relación mantiene esa educación con la que ocurre fuera de los mismos?

Ya entre los años 1802 y 1809, Herbart<sup>31</sup> había conseguido hacerse un nombre, no solo como filósofo, sino como especialista en pedagogía, a través de sus muchas publicaciones.

Su trabajo titulado *La idea de Pestalozzi<sup>32</sup> sobre el ABC de la percepción<sup>33</sup>*, seguido de otros tantos, como *Sobre la representación estética del mundo como principal función de la educación<sup>34</sup>*, o *Pedagogía general derivada del propósito de la educación<sup>35</sup>*, tiene como epicentro la idea de una educación basada en la experiencia y la reflexión filosófica.

---

<sup>29</sup>Me he permitido la licencia de mantener esta palabra en inglés ya que su significado en este idioma expresa con exactitud lo que Judith F Hansen describía.

La palabra “*vicariously*” es un adverbio que viene del sustantivo “*vicario*” y como tal, alguien que no puede darse a ciertos placeres o vicios mundanos a los que otros tienen acceso. De ahí que “*vicariously*” signifique “sentir o disfrutar algo a través de la imaginación, mientras participamos de las experiencias que otros nos cuentan”.

<sup>30</sup>HANSEN, Judith Friedman. *Sociological Perspectives on Human Learning: Introduction to Educational Anthropology*. Englewood, New Jersey, USA. Prentice Hall. 1979

<sup>31</sup>Friedrich Herbart (1776 – 1841), filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, fundador de la Pedagogía como disciplina académica.

<sup>32</sup>Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), filósofo suizo y reformador educacional que ejemplificó el Romanticismo en su acercamiento a la educación; siendo su lema “El aprendizaje entra por la cabeza, la mano y el corazón”. Fundó diversas instituciones educativas en Suiza y escribió varios documentos en los que explicaba sus revolucionarios principios educativos. Gracias a él, el analfabetismo de la Suiza dieciochesca, estaba casi erradicado para 1830.

<sup>33</sup>HERBART, Friedrich. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*. 1802

<sup>34</sup>HERBART, Friedrich. *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. 1804

<sup>35</sup>HERBART, Friedrich. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. 1806

Como otros muchos teóricos educativos antes que él, Herbart también establecía una distinción entre educación (Latín: *educatio*) y enseñanza (Latín: *instructio*). Educación para describir la manera de moldear el carácter de un ser humano con el propósito de conseguir la mejor versión del mismo y, enseñanza, como representación del mundo, transmisión de conocimiento, desarrollo de las aptitudes existentes e impartición de nuevas habilidades.

Antes de Herbart los conceptos “educación” y “enseñanza” no solían combinarse, por lo que las cuestiones relativas a ambos se estudiaban y respondían de manera independiente. Solamente en algunos casos hubo algún intento de determinar cómo la educación podía apoyar a la enseñanza y viceversa.

Sin embargo, tal y como lo expresa Norbert Hilgenheger, profesor de Sistemas Pedagógicos en la Universidad de Colonia, las pedagogías reformistas de Herbart revolucionaron la relación entre *Educación y Enseñanza*, cuando “subordinó el concepto de enseñanza al de educación”<sup>36</sup>; había nacido un nuevo paradigma de pensamiento pedagógico. Tal y como él lo veía, las influencias externas, como los castigos, no eran instrumentos educacionales importantes; por el contrario, una enseñanza apropiada era la única manera segura de promover la educación. En palabras del propio Herbart, “la enseñanza es la actividad central de la educación”<sup>37</sup>.

Sus propios pensamientos, la experimentación basada en ellos y su experiencia personal, convencieron a Herbart de los extraordinarios efectos de la *enseñanza educacional*:

El individuo que adquiere una gama variada de intereses a través de la enseñanza, será capaz de realizar con facilidad todo lo que desee, después de haberlo sometido previamente a reflexión. Siempre mantendrá sus

---

<sup>36</sup>HILGENHEGER, Norbert. “JOHANN FRIEDRICH HERBART”. In: *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993

<sup>37</sup>HILGENHEGER, Norbert. Die zweidimensionale Darstellungsform der ‘Allgemeinen Pädagogik’ J.F. Herbarts. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Bochum), No. 66, 1990, p. 81-94. (English translation in: *Education. A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*, Vol. 43, 1991, p. 100-112. Spanish translation in: *Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Vol. 45, 1992, p. 70-83.)



ideales éticos en mente y, en sus progresos hacia la obtención de esos ideales, será capaz de confiar en el placer que le produce el aprendizaje y en la fiable fuerza de su propio carácter.<sup>38</sup>

El concepto de *Enseñanza Educacional* acompañó a Herbart durante todo su recorrido profesional, y convirtió ese principio, donde educación y enseñanza pasan a ser sinónimos, en pieza clave de su *Filosofía Educacional*; noción que ha sobrevivido hasta nuestros días.

Como ya comentaba unas líneas más arriba, con la creación de las ciudades y la industrialización, la educación y la enseñanza, ya unidas, se confinan a instituciones escolarizantes en las que, como es bien sabido, han predominado los modelos pedagógicos instructivistas. Y, aunque resultaron exitosos en un momento y contexto determinados, el paso del tiempo, y los desarrollos tecnológicos han abierto las puertas a una era completamente distinta, en la que esos métodos han quedado obsoletos.

Sir Ken Robinson<sup>39</sup> lo explica muy bien en su conferencia *Cambiando los paradigmas*, desde RSA Animate.



<sup>38</sup> HILGENHEGER, Norbert. "JOHANN FRIEDRICH HERBART". In: *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993

<sup>39</sup> Sir Kenneth Robinson (1950- ) Inglés. Profesor de Educación Artística en la Universidad de Warwick hasta el 2001, fecha en la que comenzó a entregarse por completo a su faceta de asesor en educación, con fama internacional. Fue nombrado caballero en 2003 por sus servicios al arte.



Cada país está actualmente tratando de reformar su sistema educativo, y hay dos razones para ello:

- La primera es económica. Estamos tratando de descubrir la solución a “cómo educar a nuestros hijos para que ocupen su lugar en las economías del S. XXI”. Pero, entonces surge una pregunta mayor: “¿cómo podemos hacer eso, dado que no hay nadie capaz de anticipar cómo va a estar la economía la semana que viene?” -tal y como las convulsiones económicas recientes están demostrando.
- La segunda es cultural. Todos los países del mundo están tratando de contestar la pregunta de “cómo educar a nuestros hijos para que tengan un sentido de identidad cultural, en el que podamos pasarles los genes culturales de nuestras comunidades, mientras les inculcamos los valores de la globalización”.

El problema está en que los mismos que se hacen estas preguntas están tratando de enfrentarse al futuro, repitiendo lo que hacían en el pasado. Y en el camino, están alienando a millones de jóvenes que no ven ningún propósito en ir al colegio.

Cuando nosotros íbamos al colegio, se nos contaba la historia de que, si ibas al colegio y trabajabas duro, y después te aplicabas en sacarte un título universitario, conseguirías un trabajo. Pero nuestros jóvenes, a la luz de los acontecimientos actuales, ya no pueden creerse eso, porque saben que tener un título universitario ya no es una garantía. [...] Y es que, el actual sistema educativo fue concebido, diseñado y estructurado para una cultura diferente -la cultura intelectual de la época de la Ilustración, y bajo las circunstancias económicas de la revolución industrial.

Antes de la mitad del S. XIX no había educación pública [...]. La educación pública, como derecho y obligación para todo el mundo, fue una idea revolucionaria. [...]

El imperativo económico del momento tenía un modelo intelectual en mente, que es esencialmente la idea de inteligencia de la Ilustración: capacidad de razonamiento deductivo y tener conocimientos de los clásicos; que es, ni más ni menos que lo que se conoce como habilidad académica. Esto estableció rápidamente dos grupos de

personas: los académicos o *inteligentes* y los no académicos o *no inteligentes*. Siendo la consecuencia de esto que muchas personas que podrían ser brillantes, piensan que no lo son, porque han sido juzgados desde esta actitud mental.

A día de hoy, hay dos pilares, económico e intelectual. Y mi punto de vista es que este modelo ha creado caos.



[...] No quiero decir que no exista el Trastorno por Déficit de Atención, pero de lo que estoy seguro es de que no es una epidemia. Nuestros jóvenes están siendo medicados [...] Lo que ocurre es que a nuestros hijos les ha tocado vivir en el periodo más estimulante de la historia de la humanidad. Son bombardeados con información, a la que tienen acceso fácil y directo, y apremiados a prestar atención a multitud de plataformas, ordenadores, teléfonos móviles, publicidad real y virtual, millones de canales televisivos... Y mientras tanto decimos que en clase se distraen; pero, ¿de qué se distraen? - del material aburrido del colegio. Me resulta interesante resaltar



cómo los

porcentajes

de TDA(H) han aumentado de manera directamente proporcional al crecimiento de los exámenes estándar.

Nuestros jóvenes están siendo tratados con potentes medicamentos para mantenerlos tranquilos y concentrados. Pero, de acuerdo a los números, en los EEUU por ejemplo, los porcentajes de TDA aumentan conforme viajamos hacia el este. [A modo de broma ingeniosa, sigue...] Parece que las personas empiezan a desinteresarse en Oklahoma, ya no pueden concentrarse en Arkansas, y para cuando llegan a Washington DC, han perdido el interés por completo. Evidentemente tiene que haber otras razones para esto. [...]

Sir Ken Robinson, *Cambiando los paradigmas*, RSA Animate<sup>40</sup>

Y las razones están muy claras. Nuestros alumnos, haciendo uso de las mismas palabras que utilizaré mas adelante, tienen acceso a más información dedicando quince minutos delante del ordenador que sentados en una clase de dos horas con nosotros. Los profesores ya no somos los portadores y repartidores de la información, Google es.

Por ello, cuando nuestros alumnos se desconcentran, la pregunta que yo hago es si, son ellos lo que desconectan, o somos nosotros los que no estamos sabiendo llegar a ellos.

¿Qué podemos ofrecerle a nuestros alumnos para que, a pesar de poder obtener -y por vías alternativas más disfrutables-, la misma información que les vamos a aportar nosotros, quieran venir a clase y prestar atención? - Esa es la pregunta del profesor del S. XXI y esta tesis espera encontrar la respuesta.

En principio, comenzaré con la metodología. Si los alumnos ya no nos necesitan para adquirir la información, el rol del profesor cambia; ya no imparte. El profesor ahora se convierte en alquimista. Los alumnos pueden encontrar información, sí; pero, ¿pueden convertirla en conocimiento?, ¿saben discernir entre la información adecuada y la nociva?, ¿comprender los procesos mediante los cuales esa información, convertida en conocimiento -previa ayuda del profesor, es aplicable en entornos

---

<sup>40</sup>Transcripción y escenas tomadas de la Conferencia *Changing Paradigms*, de Sir Ken Robinson, para RSA Animate. Conferencia completa en [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms)

reales? - Todos sabemos que la respuesta a estas preguntas es “no”. Y por ello, la figura del profesor dentro del aula sigue siendo fundamental. El cambio se presenta conforme a su rol que, como mencionaba unas líneas más arriba, pasa de ser transmisor a alquimista; de difundir información a transformarla en fórmulas tangibles de conocimiento aplicado. Y el único modo de conseguir eso, es haciendo a los alumnos partícipes del proceso.

## 1. Metodologías Activas

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el BOE del Sábado 3 de enero de 2015, Sec. I., Pág. 169, en el apartado de Disposiciones generales, dice que:

En línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.<sup>41</sup>

### 1.1. ¿Qué son las Metodologías Activas?

*Oigo y olvido  
Veo y recuerdo  
Hago y entiendo  
(Confucio)<sup>42[43]</sup>*

Las Metodologías Activas involucran a los estudiantes directamente y los motivan a integrarse en el proceso de aprendizaje en sí mismo. Los estudiantes toman partido en todos los estadios: planificación, diseño, ejecución y evaluación.

Sus beneficios son muchos, pero el más evidente es que, al estar motivados, adquieren mayor nivel de pensamiento, porque no solo se centran en la adquisición de contenidos sino que se implican en

---

<sup>41</sup>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

<sup>42</sup>Las fuentes que se tienen sobre Confucio fueron compiladas bastante después de su muerte y, si se tienen todas en cuenta, pintan historias muy diferentes tanto sobre su personalidad como sobre su vida. Sin embargo, parece ser que en general hay un acuerdo en que vivió entre 55- y 47- antes de Cristo, y que fue un pensador, político y educador, que fundó la escuela *Ru* de pensamiento chino. Sus ideas fueron la base de la educación y el comportamiento del ideal de hombre chino; cómo un hombre debe interactuar con otros y en qué tipo de sociedades debería participar.

<sup>43</sup>Riegel, J., 2008, "A Passion for the Worthy," *Journal of the American Oriental Society*, 128(4): 709–722.

el proceso por el que los adquieren. Al entender este proceso, a través de múltiples y diferentes técnicas de aprendizaje, retienen más información; lo que les permite, en sus grupos de trabajo, compartirla con otros y, desde ahí -como decía Vygostky en su Zona de Desarrollo Próximo<sup>44</sup>, andamiar hacia nuevas ideas que les conduzcan a la adquisición de nuevos contenidos.

Las estrategias que acompañan a este tipo de modelo de enseñanza-aprendizaje son, entre otras muchas, implicar a los alumnos en el establecimiento de los objetivos, crear actividades que sean *problem-centred*<sup>45</sup> pero *student-driven*<sup>46</sup> y, sobre todo, que la enseñanza -por parte del profesor- sea desarrolladora, y no directiva.

Y por eso funciona; porque, en la búsqueda por encontrar la fórmula de aprendizaje que se adecue a cada estudiante, éstos están continuamente expuestos a nuevos modelos y patrones didácticos que les motivan y les hacen crecer a la par, en contenidos, y en competencias para adquirirlos y desarrollarlos.

La idea fundamental que presentan estas metodologías se puede resumir en las dos siguientes tablas:

Tabla 1: Desde el punto de vista de la enseñanza y/o el profesor.

---

<sup>44</sup>Tanto Vygotsky como su Zona de Desarrollo Próximo serán explicados en profundidad en el capítulo 1.1.3. Class Community o *El sentimiento de pertenencia*

<sup>45</sup> Literalmente traducido como “centrado en el problema”, se refiere al aprendizaje basado en el proceso por el que se resuelve un problema/tarea.

Recordemos que, en el capítulo anterior, ya presenté a Seymour Papert. En éste, tendré la oportunidad de analizar su pensamiento conforme al aprendizaje que surge del *Learning by Doing*, o el proceso de “creación del objeto” que se pretende aprender, para llegar a él desde sus componentes, desde su naturaleza; en lugar de recibir el objeto ya completado y someterlo a estudio desde el exterior, sin poder apelar a sus peculiaridades o a su valor intrínseco.

<sup>46</sup> Literalmente traducido como “conducido por los estudiantes”, hace referencia a la idea de que sea el estudiante el que maneje el proceso por el cual pretende llegar al “objeto” -entendiendo “objeto” como el contenido que queremos aprender- a través del diseño e implementación de sus propias herramientas, dependiendo éstas de las necesidades individuales que se le presenten a cada alumno, en cada momento, con respecto al objeto en sí.



Enseñanza Tradicional	Metodologías Activas
Clase centrada en el <b>profesor</b>	Clase centrada en el <b>alumno</b>
Aprendizaje centrado en el <b>producto</b>	Aprendizaje centrado en el <b>proceso</b>
Profesor como “ <b>transmisor</b> ” de conocimiento	Profesor como “ <b>organizador</b> ” de conocimiento
Profesor como “ <b>hacedor</b> ” para los estudiantes	Profesor como “ <b>facilitador</b> ” para los estudiantes
Enfoque <b>temático</b> (por asignaturas)	Enfoque <b>holístico</b>

Tabla 2: Desde el punto de vista del aprendizaje y/o el alumno.

Enseñanza Tradicional	Metodologías Activas
Los alumnos son recipientes <b>pasivos</b> de conocimiento	Los alumnos son <b>activos</b> participantes en el proceso de aprendizaje
Enfoque en <b>contestar</b> preguntas	Enfoque en <b>hacer</b> preguntas
<b>Competitividad</b> entre los estudiantes	Aprendizaje colaborativo: Sentido de <b>comunidad</b>
Asegurarse de <b>ser escuchado</b> en clase	Asegurarse de que se <b>escucha</b> a otros
Aprendizaje <b>compartimentado</b>	Aprendizaje <b>conectado</b>

Todos estos elementos presentan las bases del aprendizaje por medio de metodologías activas que se apoyan, ni más ni menos, que en los pilares del Constructivismo.

Pero como esta tesis pretende demostrar, hay todavía un elemento más que, cuando se añade, hace de nuestros alumnos sean, no solo participantes de su proceso de aprendizaje, sino los “hacedores” del mismo. Se convierten, tal y como ya adelantaba en la presentación de esta tesis, en profesores suyos propios y de sus compañeros.

Y no soy yo la única que cree que este paso adelante pueda ser llevado a cabo con éxito; NTL<sup>47</sup>, en su pirámide del aprendizaje, ya presenta la idea de que, enseñar a otro a hacer algo, es la base del

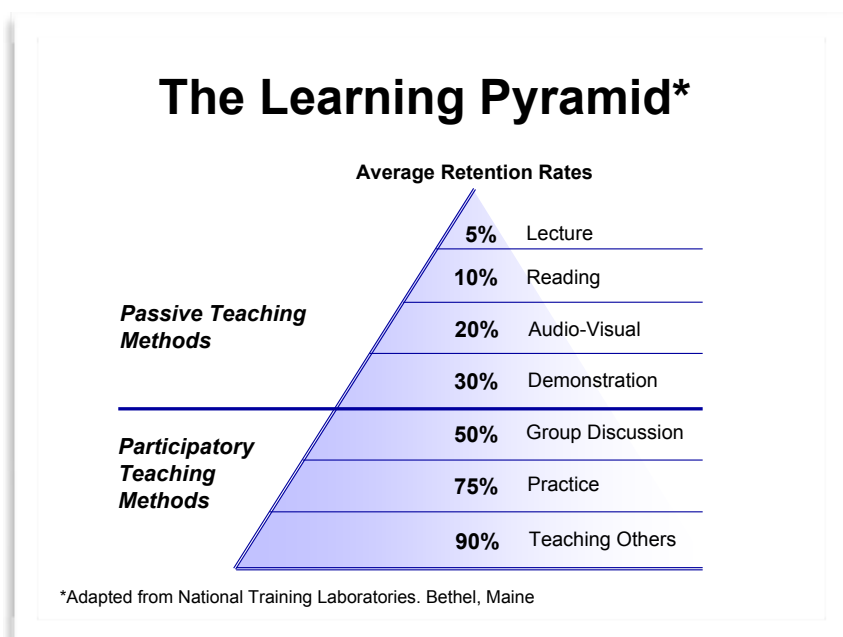
<sup>47</sup>El Laboratorio Nacional de Entrenamiento (NTL) del Instituto para las Ciencias Aplicadas del Comportamiento es una organización internacional, sin ánimo de lucro, con una comunidad de unos 300 miembros entre los que se encuentran consultores, investigadores y profesionales, líderes en sus campos, que emplazan NTL a la cabeza de Instituciones innovadoras en organización, diseño y desarrollo de habilidades interpersonales, dinámicas de grupo, inclusión y diversidad, y cambio social. Son también líderes en el campo de la enseñanza, con programas de alto impacto que usan metodologías experimentales.

conocimiento. Lo que convertiría la máxima de Confucio con la que comenzaba este capítulo en un axioma de cuatro proposiciones, en lugar de tres:

Oigo y olvido  
Veo y recuerdo  
Hago y entiendo  
Enseño y aprehendo

El Laboratorio Nacional de Entrenamiento del Instituto para las Ciencias Aplicadas del Comportamiento presenta, en forma de pirámide, los porcentajes de impacto educativo en los que resultan las diferentes opciones didácticas; partiendo de las prácticas más tradicionales del modelo instruccionalista, hasta las más recientes.

La pirámide ha sido difundida y adaptada en innumerables ocasiones y, aunque —como toda teoría que se precie— tiene sus detractores, en general la comunidad científico-educativa apoya —si no tanto, a lo mejor, la exactitud de los porcentajes— sí la estructura y posición de los elementos que la conforman.



Es fundamental analizar la pirámide a fondo ya que, si observamos los resultados del estudio, aunque los métodos participativos son los que deberían soportar el peso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también la pirámide señala cómo “la instrucción”, en sí misma, no debe ser olvidada. Aunque solo con un 5% de importancia, pero debe ser tomada en cuenta ya que, como menciona Lalley<sup>48</sup> en las conclusiones finales de su artículo “The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction?”, tanto Dale<sup>49</sup> como Dewey<sup>50</sup> abogan por un modelo educativo que cuente con diversos métodos de aprendizaje. En este caso, aunque sea en menor medida, el elemento “Instrucción” aparece y, como tal, ha de ser tomado en cuenta e implementado. Sobre *el cómo y el cuándo* de su implementación dentro del programa que presento hablaré más adelante, en el capítulo sobre Metodología.

(...) No es de sorprender, que esto nos devuelva a las aserciones de Dale (1946) y Dewey (1916) de que, para una buena experiencia de aprendizaje, los estudiantes necesitan experimentar una variedad de metodologías



<sup>48</sup>James P. Lalley es profesor en el área de la tecnología educativa y estudia cómo los factores afectivos influyen en el aprendizaje.

<sup>49</sup>Edgar Dale (1900 – 1985) fue un educador que desarrolló el *Cono de la Experiencia*. Hizo muchas contribuciones a la metodología para analizar el aprendizaje.

<sup>50</sup>John Dewey, (1859 – 1952) fue un filósofo y educador influyentes tanto en educación como en psicología.

... experiencias previas han sido en el estudio, se enfoca al estudio de cómo los estudiantes aprenden.

... que desarrolló el *Cono de la Experiencia*, incluyendo una variedad de métodos de aprendizaje.

... , cuyas ideas han sido muy influyentes en las teorías asociadas al Pragmatismo.

Un conocido intelectual, también era una de las voces más intensas con respecto a la educación progresista y al liberalismo. Aunque a Dewey se le conoce mejor por sus publicaciones sobre Educación, también le dedicó tiempo de estudio a, y publicó sobre, epistemología, metafísica, estética, arte, lógica, ética y teoría social. Sus escritos sobre *Reflexión*, me llevarán a dedicarle un espacio mucho más amplio, en más de una ocasión, en el apartado de Metodología.

educativas, y que la instrucción directa necesita ser acompañada de métodos que ayuden al estudiante a entender y reconocer porqué lo que aprende es útil.<sup>51</sup>

El artículo en el que aparece este párrafo investiga los estudios llevados a cabo por el Instituto de las Ciencias a la hora de crear la pirámide, y presenta, como dato importante, su relación con el *Cono de Dale*.

Podría apuntar esta relación como mero dato anecdótico y continuar adelante con mi estudio. Pero me voy a tomar el tiempo de analizar la historia que se esconde detrás de la creación de la pirámide y -desde ella- del cono, justamente porque me parece fundamental para mi estudio.

Al igual que introducía el capítulo de “Objetivos y Fundamentación” mencionando a Sócrates para ilustrar el hecho de que, aunque con diferentes nombres, o incluso sin ellos, las enseñanzas colaborativas y constructivistas siempre han formado parte de la epistemología, el acercamiento a la *biografía del cono*, me permitirá demostrar en estas páginas cómo el aprender haciendo -o en el caso de este proyecto, *enseñando-* es algo que también lleva años fraguándose en el campo gnoseológico.

*El Cono de la Experiencia*, también conocido como El Cono de Dale, es un modelo que incorpora diversas teorías relacionadas con el diseño educativo y los procesos de aprendizaje.

Cono de la Experiencia de Dale<sup>52</sup>

Durante los años 60, Edgar Dale teorizó con la idea de que los estudiantes retenían más información por medio de lo que “hacían” que de lo que “oían”, “leían” u “observaban”. Su investigación le llevó al desarrollo del Cono de la Experiencia. Actualmente este “aprender haciendo”, que veremos

---

<sup>51</sup>Lalley, J. and R. Miller (2007). “The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction?” *Education and Information Technologies* 128(1): 64-79.

<sup>52</sup>Dale, E. (1946, 1954, 1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.

unas líneas más adelante, de la mano de Papert, se ha llegado a conocer como *aprendizaje experimental o metodologías activas*<sup>53</sup>.

El cono está dividido en secciones que explicaré a continuación, de menor a mayor nivel de impacto educativo (de arriba a abajo):

- Símbolos verbales (Verbal Symbols) – No son como las ideas u objetos que representan ya que, normalmente, no contienen pistas visuales de su significado.
- Símbolos visuales (Visual Symbols) - No son una reproducción real de cosas físicas ya que son representaciones abstractas: gráficos, mapas, diagramas, etc.
- Fotografías, grabaciones y radio (Still pictures, recordings and radio) - Éstos son recursos visuales y auditivos a los que les falta, sonido y movimiento al primero, y actividad visual a los segundos.
- Televisión y Cine (Television and Motion pictures) - Son una reconstrucción de la realidad tan efectiva que nos puede hacer creer que estamos ahí. Pero el Cono de Dale no surge de la nada. Ideas similares aparecieron en literatura educativa antes de 1946.
- Exposiciones (Exhibits) – Muestras para ser vistas.
- Viajes de estudio (Study Trips) - Excursiones y visitas con el propósito de observar un evento al que no tenemos acceso desde dentro de la clase.
- Demostraciones (Demonstrations) – Una explicación visualizada de un hecho importante, idea o proceso, mediante el uso de fotografías, dibujos, películas, exhibiciones, etc.
- Experiencias escenificadas (Dramatised Experiences) - De esta manera los estudiantes pueden participar en una experiencia de construcción de algo.
- Experiencias artificiales (Contrived Experiences) - Hacen uso de modelos representativos de la realidad para que ésta sea más accesible al alumno.

---

<sup>53</sup>Dale's Cone of Experience. Heidi Milia Anderson, Ph.D., Assistant Dean for Education Innovation, University of Kentucky. [https://www.etsu.edu/uged/etsu1000/documents/Dales\\_Cone\\_of\\_Experience.pdf](https://www.etsu.edu/uged/etsu1000/documents/Dales_Cone_of_Experience.pdf)

- Experiencias directas (Direct Purposeful Experiences) - Éstas son las experiencias de primera mano que sirven como fundamento para nuestro aprendizaje.

Paul Saettler<sup>54</sup> señala, por ejemplo, que ya en 1910, en el libro *Exposition and Illustration in Teaching*, publicado por John Adams<sup>55</sup>[<sup>56</sup>][<sup>57</sup>], este último incluye una ordenación de mérito basada en la “concreción”<sup>58</sup>:

1. El objeto real, para el que todo lo demás es, en mayor o menor medida, un sustituto ineficaz.
2. El modelo del objeto real
3. Un diagrama en el que se representen algunos de los aspectos del objeto real
4. Una mera descripción verbal del objeto real.

Sin embargo, el cono parece tener antepasados más directos y recientes. Probablemente, el diagrama de Hoban<sup>59</sup>[<sup>60</sup>] fuera la inspiración para el Cono de Dale.

Las categorías de su diagrama son: situación absoluta, objetos, modelos, películas, estereografías, diapositivas, fotografías, mapas, diagramas y palabras. El esquema de Dale difiere fundamentalmente en la adición de varias clases de material mediático y metodologías activas, y la simplificación del esquema en el que solo se muestran las categorías del eje “y”, mientras que la dimensión abstracto-concreto aparece representada por la idea del cono. Aunque el Cono de Dale

---

<sup>54</sup> Historiador americano, autor de *A History of Instructional Technology*; una extensa y completa cronología de la historia de la tecnología educacional.

<sup>55</sup> Sir John Adams fue el primer profesor de Educación en la Universidad de Londres. Escocés de nacimiento, sus publicaciones y conferencias le convirtieron en un referente educacional de fama internacional. Su libro, *Herbartian Psychology Applied to Education*[40], atrajo gran interés y desde ese momento continuó contribuyendo a la literatura sobre Teoría Educacional y Psicología. En 1925 fue nombrado Caballero por sus servicios a la Educación.

<sup>56</sup> *La Psicología Herbartiana aplicada a la Educación* es un libro en el que Adams expone el pensamiento de Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, fundador de la Pedagogía como disciplina académica.

<sup>57</sup>Blyth, A. (1981). "From individuality to character: the Herbartian sociology applied to education". *British Journal of Educational Studies* **29**

<sup>58</sup>ADAMS, John: *Exposition and Illustration in Teaching*. NY, USA. The McMillan Company, 1910.

<sup>59</sup> Charles F. Hoban Jr (1906 - 1977), considerado, junto a Edgar Dale, como uno de los impulsores del concepto de “técnicas audiovisuales como método de instrucción”. Realizó su tesis Doctoral en la Universidad de Ohio, bajo la supervisión de su tutor, Edgar Dale.

<sup>60</sup>JANUSZEWSKI, Alan; *Educational Technology: The Development of a Concept*. Englewood, CO, USA. Libraries Unlimited Inc., 2001.

parece derivar del Diagrama de Hoban, él nunca lo reconoció explícitamente; sin embargo, la cantidad de referencias que hace del libro de Hoban en sus escritos, nos hace pensar que fue su fuente principal.

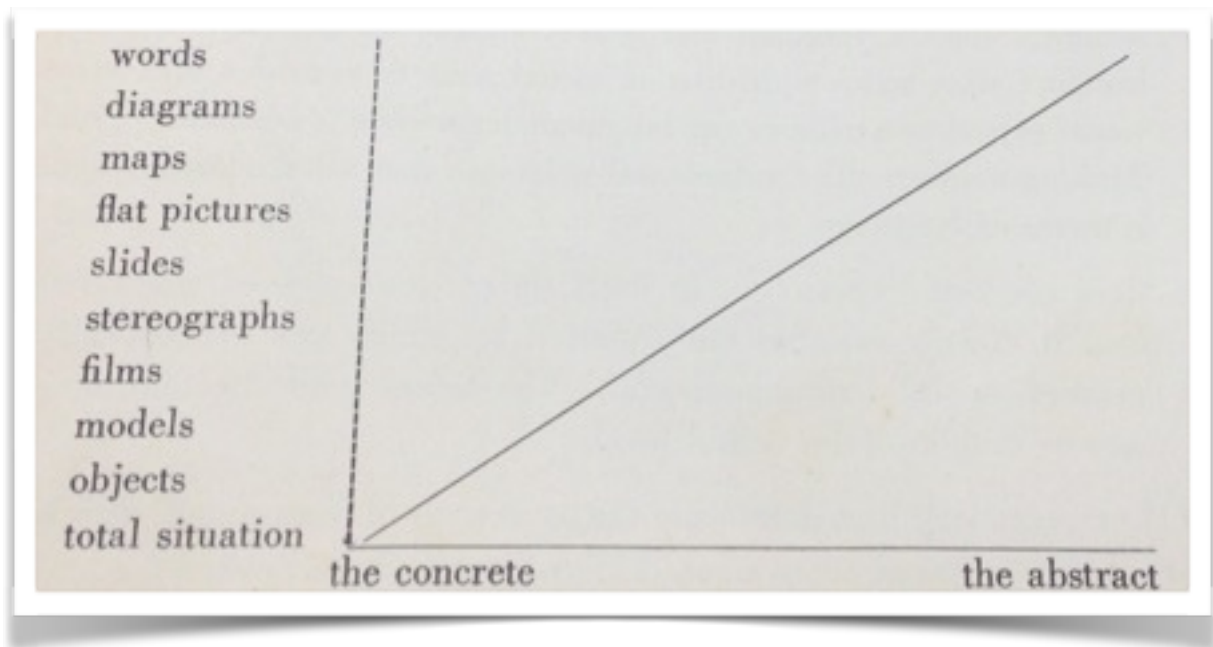


Diagrama de Hoban<sup>61</sup>

De la información de las páginas anteriores, y como conclusión, pueden inferirse los tres siguientes puntos:

1. Se considera metodología activa todo aquel procedimiento educativo que esté centrado en el proceso de aprendizaje de un contenido (process-centred), pero llevado a cabo por los alumnos (student-driven).
2. Al igual que, al principio de esta tesis, mencionaba la idea de que el Constructivismo de Piaget es algo que, aunque no llevara ese nombre, ha sido tenido en cuenta epistemológicamente desde tiempos inmemoriales, a la noción gnoseológica de contemplar el “aprendizaje a través de la creación (el *learning by doing* de Papert o *Construccionismo*)”, le ocurre lo mismo.

<sup>61</sup>HOBAN, Charles Francis y ZISMAN, Samuel B.: *Visualizing the Curriculum*. Universidad de Michigan, MI, USA. Cordon Company, 1937

3. La noción de Papert del “aprendizaje a través de la creación” no deja de ser una versión de la idea de “aprendizaje por construcción (el *Constructivismo* de Piaget)”. Siendo este último el principio general, y fundamentación del método: el alumno como “creador” de su propio aprendizaje -independientemente de si éste (el aprendizaje) es concreto o abstracto. Y entendiendo el anterior, como la “concreción” de la idea de construcción, interpretada ésta desde los parámetros de “acercamiento al objeto real de Adams”: el resultado final y las herramientas para llegar a él son lo mismo ya que, el objeto en “construcción” es a la vez el “resultado gnoseológico esperado”; siendo la única diferencia entre ellos que se encuentran en distintos estadios de formación, que es justamente lo que permite al alumno la *compreensión* de sus partes y funcionamiento.

Para apoyar este último punto, en palabras del propio Seymour Papert, que trabajó con Piaget en Ginebra entre los años 1950-60,

Constructionism—the N word as opposed to the V word— shares constructivism’s view of learning as “building knowledge structures” through progressive internalisation of actions (...) It then adds the idea that this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity, whether it’s a sand castle on the beach or a theory of the universe<sup>62</sup>

Construccionismo -la palabra con N opuesta a la palabra con V- comparte los puntos de vista del Constructivismo en cuanto a “estructuras de construcción de conocimiento” a través de la progresiva internalización de acciones (...) Entonces, se añade la idea de que esto pasa de manera mucho más eficaz en un contexto en el que el estudiante sea conscientemente participe de la construcción del ente, ya sea un castillo de arena en la playa o una teoría del universo.

---

<sup>62</sup>PAPERT, Seymour y HAREL, Idit: “Situating Constructionism” in *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1991.



## 2. El Constructivismo

Algunas veces, sobretodo en sus principios, llamado *Progresivismo*, es dos cosas a la vez: una teoría de aprendizaje en la que los individuos construyen su propio conocimiento y un término educacional de uso popular aplicado a diferentes teorías que comparten características similares.

Se puede decir que sus pilares se asientan sobre el pensamiento conjugado de Dewey -y su *aprendizaje situacional*<sup>63</sup>, Piaget -y sus procesos cognitivos, y Vygotsky -y su aprendizaje social; todos ellos educadores de los que hablaré en profundidad más adelante.

De acuerdo con las palabras del profesor George Hein<sup>64</sup>, el Constructivismo, opuesto radicalmente al Instructivismo -término con el que se define la idea de enseñanza centrada en el profesor, donde éste decide qué y cómo se debe aprender, y donde el estudiante es un mero receptor pasivo de información<sup>65</sup>-, se basa en los siguientes principios -que yo elaboro brevemente a modo de aclaración:

- Aprendizaje activo: El alumno ya no es el receptor pasivo de la información sino que forma parte del proceso de formación de la misma.
- Metacognitio: Los alumnos aprenden a través de la construcción de significado y de los sistemas que y herramientas para llegar a él.
- Aprendizaje contextual: Las teorías abstractas y los hechos aislados ya no se consideran aceptables. El aprendizaje tiene que ser holístico e interconectado.
- Aprendizaje colaborativo: El aprendizaje está íntimamente relacionado con las conexiones que establecemos con nuestro entorno.
- El estudiante como centro: Como el alumno ya no es un mero receptor de información, hay que atender a su currículum interno de aprendizaje y sus necesidades individuales para guiarle mejor en su construcción de conocimiento.

---

<sup>63</sup>El aprendizaje situacional presenta esencialmente la idea de que el significado se crea a través de actividades reales de la vida diaria, teniendo en cuenta las relaciones entre las personas, y haciendo conexiones entre conocimientos previos y el entorno auténtico e informal.

<sup>64</sup>Profesor Emerito, George E Hein, es el fundador y Director del Programa de Doctorado en Estudios Educativos de la Universidad de Lesley, en Cambridge, Massachusetts.

<sup>65</sup><http://www.igi-global.com/dictionary/instructivism/14868>

- Currículum espiral: Cada significado nuevo que construimos debería acercarnos más a otros conceptos que funcionen bajo los mismos patrones, de manera que vayamos construyendo un “cuerpo secuencial de conocimiento”.
- Evaluación auténtica: Si el aprendizaje del alumno está centrado en experiencias de construcción de significado, la evaluación del mismo deberá basarse en trabajo que haya sido generado a través de ese aprendizaje.

Como mencionaba al principio de este capítulo, hay varios modelos de enseñanza-aprendizaje que comparten patrones y, por ello, son englobados bajo el paraguas del Constructivismo. Uno de ellos, el Construccinismo de Papert, del que hablaré en el siguiente capítulo.

Pero lo que parece que todos tienen en común es el uso del modelo socrático, mediante el que se alimenta el pensamiento crítico de nuestros alumnos a través de preguntas en lugar de proporcionarles las respuestas.

Empezaba esta tesis haciendo hincapié en el hecho de que nadie ha tildado a Sócrates de Constructivista; sin embargo, tal y como apunta Leo Strauss<sup>66</sup>, en el libro de Xenophon, *Oeconomicus*, Sócrates es citado diciendo: “Puede ser que hacer preguntas sea enseñar? Estoy empezando a ver lo que hay detrás de todas la preguntas. Soy guiado por las cosas, dirigido hacia elementos que me las recuerdan y convencido de que sé cosas de las que no tenía conocimiento que sabía”<sup>67</sup>.

## 2.1. El Constructivismo de Piaget y el Construccinismo de Papert

Como ya adelantaba en las conclusiones del capítulo anterior, el Construccinismo, es un acercamiento “concretizado” del Constructivismo.

---

<sup>66</sup>Leo Strauss (1899–1973), filósofo germano-americano, y profesor en la Universidad de Chicago, especializado en filosofía política clásica.

<sup>67</sup>STRAUSS, Leo, *Xenophon's Socratic Discourse: An Interpretation of the "Oeconomicus"*, Ithaca: Cornell University Press, 1970

Sin embargo, y aunque rama del mismo árbol, la fundamentación construccionista de Papert, tiene peculiaridades propias que, sin distanciarla enormemente de la teoría de Piaget, sí que las distingue.

Una vez entendidas esas diferencias fundamentales que las diferencia, se comprende con facilidad la razón por la que definiendo el hecho de que, la conjunción de las dos teorías, es la base del éxito para el desarrollo de cualquier tipo de metodología activa; ya que, solo mediante la imbricación de ambas, se puede lograr una fórmula de aprendizaje que atienda por igual al *objeto* o contenido que se quiere aprender, al *proceso* por el cual se aprende y al *currículum interno de aprendizaje* de la persona que lleva a cabo ese proceso.

Por un lado, y para comprender a fondo la teoría de Piaget, hay que partir del marco que éste presenta para entender la manera en la que los niños piensan en los diferentes niveles de su desarrollo y lo que éstos son capaces de hacer a diferentes edades.

Piaget opina que los niños, no solo tienen su propio punto de vista sobre el mundo, sino que sus ideas son coherentes de acuerdo al mundo que lo rodea y a las necesidades específicas que se les van presentado; tienen lógica en sí mismas. Esos puntos de vista están siempre en evolución, aunque finalmente, se expanden y asientan desde dentro, de acuerdo a complejas leyes de auto-organización. Tal y como explica Susan Carey<sup>68</sup>, para que un niño abandone una teoría de pensamiento o creencia, hace falta más que ser expuesto a una teoría mejor. Los cambios conceptuales en los niños, al igual que en los científicos, “emergen como resultado de acciones, o experiencias, en conjunción con una multitud de procesos ocultos que intervienen para equilibrar, o compensar, trastornos superficiales”<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Susan Carey, psicóloga americana y catedrática en el Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard. Experta en Adquisición del Lenguaje y en Desarrollo Infantil, se la conoce internacionalmente por introducir el concepto de *Fast Mapping* (relación rápida), donde los niños aprenden el significado de las palabras con una sola exposición a las mismas; y por ser la primera mujer que ha recibido el premio David E. Rumelhart, por su significativa contribución a los fundamentos teóricos de la cognición humana.

<sup>69</sup>CAREY, Susan. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA, USA: MIT Press. 1987

De acuerdo con Edith Ackermann<sup>70</sup>, experta en desarrollo infantil y profesora en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, las implicaciones que esto conlleva son tres:

1. El aprendizaje es siempre indirecto. Los estudiantes no interiorizan las cosas solo porque las oigan; sino que convierten esta información en aprendizaje, solo después de haberla interpretado a la luz de su propio conocimiento y experiencias previas. De manera consciente o inconsciente, transforman ese input<sup>71</sup> para adecuarlo a su nivel de entendimiento, por lo que podemos decir que el aprendizaje no es el resultado directo de lo que le decimos al estudiante. El modelo de transmisión de la comunicación humana por sí sola no funciona.
2. Para Piaget, el conocimiento no es información para ser entregada por el emisor y decodificada, memorizada, recuperada y aplicada por el receptor. El conocimiento nace de la interacción de esa información con el mundo; confundir y/o intentar equiparar “conocimiento” con “información” y “construcción de conocimiento” con “procesamiento de información”, es lo que crea graves problemas a la hora de poner en práctica las teorías de enseñanza-aprendizaje.
3. Una teoría de aprendizaje que ignora la resistencia al aprendizaje se está olvidando de algo ya que, una de las enseñanzas principales de Piaget es que, los estudiantes siempre tienen buenas razones para no abandonar sus puntos de vista a la luz de nuevas perturbaciones externas, no importan cuán relevantes sean éstas. El cambio conceptual tiene, lo que casi podría describirse como, vida por sí mismo. Un buen profesor, por lo tanto, es el que ayuda al estudiante a explorar, expresar, intercambiar y expandir sus puntos de vista, desde dentro.

Pero mientras los trabajos de Piaget son los que más nos iluminan con respecto al estudio de los diferentes estadios de pensamiento relacionados con los distintos niveles de desarrollo del niño, su

---

<sup>70</sup>[http://web.media.mit.edu/~edith/full\\_publications.html](http://web.media.mit.edu/~edith/full_publications.html)

<sup>71</sup> Debido a que no he encontrado en español ningún término que denomine con exactitud los procesos de “información de entrada/registro de información” e “información de salida/producción de información” y, unido al hecho de que en inglés ambos son designados por una terminología muy precisa, he optado por manejar las expresiones inglesas para referirme a esos procesos a lo largo de esta tesis. Utilizaré *input* para el “de entrada” y *output* para el “de salida”.

teoría, a la luz del siglo XXI -la Era de la Información, presenta algunas lagunas en cuanto a la relación entre el desarrollo de ese niño y su contexto, ya sea real o virtual. Es aquí donde el Construccionismo de Papert, y su aprendizaje contextual, adquieren relevancia.

Recordando palabras del propio Papert en su definición de Construccionismo, su teoría nace del Constructivismo, para luego añadir la idea de que “esto pasa de manera mucho más eficaz en un contexto en el que el estudiante sea conscientemente partícipe de la construcción del ente, ya sea un castillo de arena en la playa o una teoría del universo.”<sup>72</sup>

A través de su enfoque en el *aprendizaje por construcción*, en lugar de trabajar con otras fórmulas cognitivas potenciales, el acercamiento de Papert nos ayuda a comprender como las ideas se “forman” y se “transforman” cuando son expresadas a través de distintos medios de comunicación, materializadas en contextos específicos o asimiladas por mentes individuales diferentes. El énfasis ya no está en lo universal, sino que se desplaza hacia la conversación individual que cada estudiante mantiene con sus representaciones favoritas, artefactos u objetos para pensar.

Para Papert, proyectar nuestros pensamientos es la clave del aprendizaje. Expresar ideas las hace tangibles y accesibles para otros; lo que las convierte en información que, una vez compartida, se nutre de otras ideas que la ayudan a tomar forma. El ciclo del aprendizaje autodirigido es un proceso interactivo por el que los estudiantes inventan por ellos mismos las herramientas que mejor apoyan su proceso de exploración. Lo que Papert hace es subrayar la importancia de las externalizaciones a la hora del aprendizaje, como medio para ayudar a la mente a digerir información y generar nueva.

Pero este concepto no es nuevo. Vygotsky<sup>73</sup>, como otros muchos investigadores, dedicó su vida al estudio del rol de lo que él llama “artefactos culturales” -herramientas, lenguaje, personas- como

---

<sup>72</sup>PAPERT, Seymour y HAREL, Idit: “Situating Constructionism” in *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1991.

<sup>73</sup>Lev Vygotsky (1896-1934). Psicólogo soviético que estudió el rol que los factores sociales y culturales tienen en la formación de la conciencia humana. Su teoría de signos y la relación que estos tienen con el desarrollo del habla influenció psicólogos como A.R. Luria Jean Piaget.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/633571/L-S-Vygotsky>

fuentes a las que acudir para conseguir el mayor rendimiento cognitivo de cada persona. Y aunque sigue siendo uno de los principales académicos a los que referirse a la hora de entender los parámetros mediante los que funciona el aprendizaje en grupo -Constructivismo Social- y por ello recurriré a él en el capítulo 1.1.3. para ahondar en la idea de *Comunidad en la Clase* como fórmula de aprendizaje, es importante señalar cómo, el enfoque de las teorías de aprendizaje de Papert, está más orientado al siglo XXI, y con él, a los medios de comunicación digital y las nuevas tecnologías. Para Papert, el conocimiento, incluso en adultos expertos, permanece esencialmente confinado a contextos, y toma forma y sentido con los usos. Ya sea a través de las acciones, como dice Piaget, o a través del lenguaje, como propone Vygotsky, las teorías constructivistas entienden el desarrollo cognitivo como un lento proceso que va de lo intuitivo a lo racional, de lo cotidiano a lo científico, de lo local a lo universal, de lo contextualizado a lo general, de lo que necesita apoyo exterior a lo que se genera desde dentro.

En el intento de recuperar el aprendizaje basado en la experiencia, Papert nos recuerda que existen alternativas epistemológicas a las conocidas y utilizadas tradicionalmente, y que el “pensamiento a través de lo concreto” no es menos importante que las composiciones mentales abstractas:

“La epistemología tradicional concede un papel privilegiado al conocimiento que es abstracto, impersonal, objetivo y desconectado del “conocedor”, y trata otras formas de conocimiento como inferiores. Pero académicos feministas exponen que muchas mujeres, sean o no científicas, prefieren trabajar con un acercamiento más personal y el resultado es muy exitoso. Si esto es cierto, esto indica que prefieren las fórmulas concretas de conocimiento favorecidas por el Construcciónismo por encima de las proposicionales presentadas por el Instruccionismo.”<sup>74</sup>

Como conclusión se puede decir entonces que Piaget y Papert tienen fines similares, aunque sus medios para llegar a ellos sean diferentes. Los dos son Constructivistas en cuanto al concepto de que los estudiantes deben ser los constructores de sus propias herramientas cognitivas, basadas en sus realidades externas individuales. Para ellos, tanto el conocimiento como el mundo están

---

<sup>74</sup>PAPERT, Seymour y TURKLE, Sherry. "Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete" in *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1991.

constantemente *reconstruyéndose* a través de las experiencias personales de los que los conforman; ganando cada uno, en forma y existencia, a través de la construcción del otro.

El conocimiento no es algo que pueda ser transmitido, descodificado, retenido y aplicado, sino que se construye a través de la experiencia personal. De la misma forma que el mundo no está ahí, inamovible, esperando a que alguien lo descubra, sino que se transforma progresivamente a los ojos de cada experiencia personal, ya sea la de un niño o la de un científico.

Piaget y Papert también son *Desarrollistas*, en el sentido de que los dos comparten que la importancia radica en el “incremento” del conocimiento en construcción. El objetivo común es subrayar el proceso por el que las personas, a base de prestar atención e interactuar con perturbaciones externas, son capaces de alterar sus puntos de vista sobre el mundo y la realidad que los rodea.

Pero a pesar de las convergencias ontológicas con respecto a los procesos cognitivos, ambos difieren en su aproximación al tema. Para entender estas diferencias, se necesita aclarar primero lo que cada uno de estos pensadores entiende por “inteligencia”, y cómo eligen estudiarla.

En apariencia, tanto Piaget como Papert definen “inteligencia” como adaptación, o la habilidad de mantener un equilibrio entre estabilidad y cambio, recepción y conclusión, continuidad y diversificación; o en palabras del propio Piaget, entre asimilación y acomodación.

También convergen en su punto de vista sobre cómo las teorías psicológicas son intentos de comprender los distintos modelos por los que las personas llevamos a cabo esa difícil tarea de equilibrios.

Pero a un nivel más profundo, la diferencia es que Piaget se interesa fundamentalmente en la construcción de la estabilidad interna -la conservación y la reorganización del conocimiento; mientras que Papert está más interesado en las dinámicas de cambio -el descubrimiento de lo novedoso.



La teoría de Piaget se centra en estudiar cómo los niños/estudiantes van progresivamente desvinculándose del mundo de objetos concretos, para convertirse en seres capaces de manipular mentalmente objetos simbólicos, en el terreno de los mundos hipotéticos. Éste estudió el desarrollo en los niños de la habilidad de extraer reglas de regularidades empíricas y construir variables cognitivas como medio de interpretación y organización del mundo. Se podría decir que el interés de Piaget recaía más sobre la parte de “asimilación” ya que su teoría enfatiza todas aquellas cosas que se necesitan para mantener la estructura interna y la organización de un sistema cognitivo; y lo que éste describe particularmente bien es la estructura interna y la organización de conocimiento en los diferentes niveles del desarrollo.

Sin embargo, el interés de Papert recae en el otro polo. Sus contribuciones nos sirven para recordar las premisas de Dewey de que la inteligencia debe ser definida y estudiada in situ, es decir, que ser inteligente significa estar situado, conectado y sensible a las variaciones del entorno. A diferencia de Piaget, Papert dirige su atención hacia el hecho de que para ganar en entendimiento, hay que estudiar las situaciones desde dentro, convirtiéndonos en “uno” con el objeto de estudio y poniendo la empatía al servicio de la inteligencia.

Mientras Piaget describía la génesis de la estabilidad mental interna en términos de “sucesivas etapas de equilibrio”<sup>75</sup>, Papert está interesado en las dinámicas del cambio, donde el conocimiento se forma en contextos específicos, se transforma a través de las expresiones mediáticas y se procesa en la mente de las personas. Este último está fascinado por la fragilidad del pensamiento durante los periodos transicionales: cuán diferente una persona puede llegar a pensar una vez que sus convicciones se vienen abajo; cómo sus puntos de vista ceden, se ajustan, y/o se expanden con la contextualización y flexibilidad del “conocimiento en construcción”.

---

<sup>75</sup>PIAGET, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development* (Chicago: University of Chicago Press, 1985) [L'equilibration des structures cognitives (1975), previously translated as *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* (1977)].

Habiendo atendido a la exploración de ambas teorías gnoseológicas, es mi parecer -y así lo indicaba al principio de este capítulo, que la feliz unión de ambos puntos de vista es lo que nos puede conferir un acercamiento mucho más profundo conforme al estudio de los procesos cognitivos de nuestros alumnos.

Cuando planifiquemos nuestras clases, tal y como observaremos en el capítulo 1.1.2. del Bloque II - La Planificación, deberemos tener en cuenta los procesos por los que queremos que nuestros estudiantes atiendan a la realidad que les rodea y, desde ella, elaboren juicios de valor justificables, que puedan ser organizados en variables aplicables y asimilados como información, a la vez que atendemos a otras prácticas que permitan a nuestros alumnos investigar el objeto de estudio desde dentro, poniendo, como ya mencionaba antes, la empatía al servicio de la inteligencia.

Es por esta razón que, una vez aclaradas las diferencias básicas de ambas teorías, esta tesis no va a hacer distinciones entre Constructivismo y Construccinismo, sino que voy a utilizar el término *Constructivismo* como la conjunción de los pensamientos de ambos autores, ya que, independientemente de su direccionalidad -de lo concreto a lo general, o de lo general a lo concreto, ambos entienden los procesos cognitivos, única y exclusivamente, desde la construcción de las herramientas necesarias para alcanzar el conocimiento.

## 2.2. Los tres estados de Representación de Bruner

Pero no parece que un capítulo dedicado al Constructivismo esté completo si no se hace referencia, aunque sea de forma general, a la teoría del desarrollo de Bruner<sup>76</sup>, sus tres modos de representación y sus ideas sobre aprendizaje, lenguaje y descubrimiento.

El psicólogo cognitivista Jerome Bruner, influenciado por las ideas de Piaget con respecto al desarrollo cognitivo, tiene claro que la meta de la educación debe ser el desarrollo intelectual, y no la memorización de hechos. Y conforme a esta idea, considera que:

---

<sup>76</sup> Jerome Seymour Bruner, psicólogo americano y uno de los mayores contribuyentes al campo de la psicología cognitiva.

- El currículum debe fomentar el desarrollo de *problem-solving skills*<sup>77</sup> a través de procesos de investigación y descubrimiento.
- Las asignaturas deben estar representadas en los mismos términos en los que los estudiantes ven el mundo.
- El currículum debe estar diseñado para que la adquisición de habilidades conduzca a una mayor destreza de las mismas.
- La enseñanza debe organizarse por conceptos y el aprendizaje por descubrimientos.
- La cultura debe dar forma a las nociones a través de las cuales las personas organizan sus puntos de vista sobre ellos mismos y los que les rodean.

Él introdujo las ideas de “disposición para el aprendizaje” y el currículum espiral que ya he mencionado anteriormente.

Bruner cree que todos los temas puede ser enseñados a cualquier nivel de desarrollo, si se tienen en cuenta las habilidades cognitivas del alumno; y que, para conseguirlo, hay que fomentar y recompensar a los alumnos por el uso de los dos procesos de pensamiento: el analítico y el intuitivo.

Bruner opina que el pensamiento intuitivo esta infravalorado y ha reflexionado mucho sobre la habilidad de los expertos de diferentes campos para tomar decisiones intuitivas.

Investigó la motivación en la enseñanza, llegando a la conclusión de que, el interés en la asignatura es el mejor estímulo para el aprendizaje, y no metas externas basadas en la competición, como notas de evaluación o *rankings* de clase.

En un momento determinado, Bruner fue fuertemente influenciado por los trabajos de Vygotsky y comenzó a desvincularse de su enfoque cognitivo intrapersonal, para adoptar una postura epistemológica más social y política, en la que los aspectos de representación cognitiva se ven facilitados por el lenguaje.

---

<sup>77</sup> Habilidades que permitan la resolución de tareas.

Bruner incorporó el pensamiento Darwiniano a sus ideas sobre el aprendizaje. Creía que era necesario hacer referencia a la cultura humana y la evolución de los primates para poder entender las ideas de “crecimiento” y “desarrollo”. Pero siempre, sin embargo, afirmando que no existe una secuencia estándar que sirva por igual a todos los alumnos; siendo la enseñanza el esfuerzo que hacemos para ayudar y dar forma a ese crecimiento.

Bruner le daba mucha importancia a la categorización de información durante la construcción de mapas cognitivos internos y creía que tanto la percepción, como la conceptualización, el aprendizaje, la toma de decisiones, y la realización de inferencias, eran partes del proceso.

Haciéndose eco de las ideas de Benjamin Bloom<sup>78</sup>, sugirió un sistema de codificación en el que categorías relacionadas entre sí formaran un arreglo jerárquico, siendo cada nivel sucesivamente más alto que el anterior, dependiendo de su especificidad. De esta manera introdujo la idea de que las personas interpretamos el mundo básicamente en términos de similitudes y diferencias. Ésta es una contribución bastante significativa sobre cómo los individuos construimos nuestros modelos únicos de comprensión del mundo que nos rodea.

De sus constructos teóricos emergieron los tres estados del desarrollo intelectual:

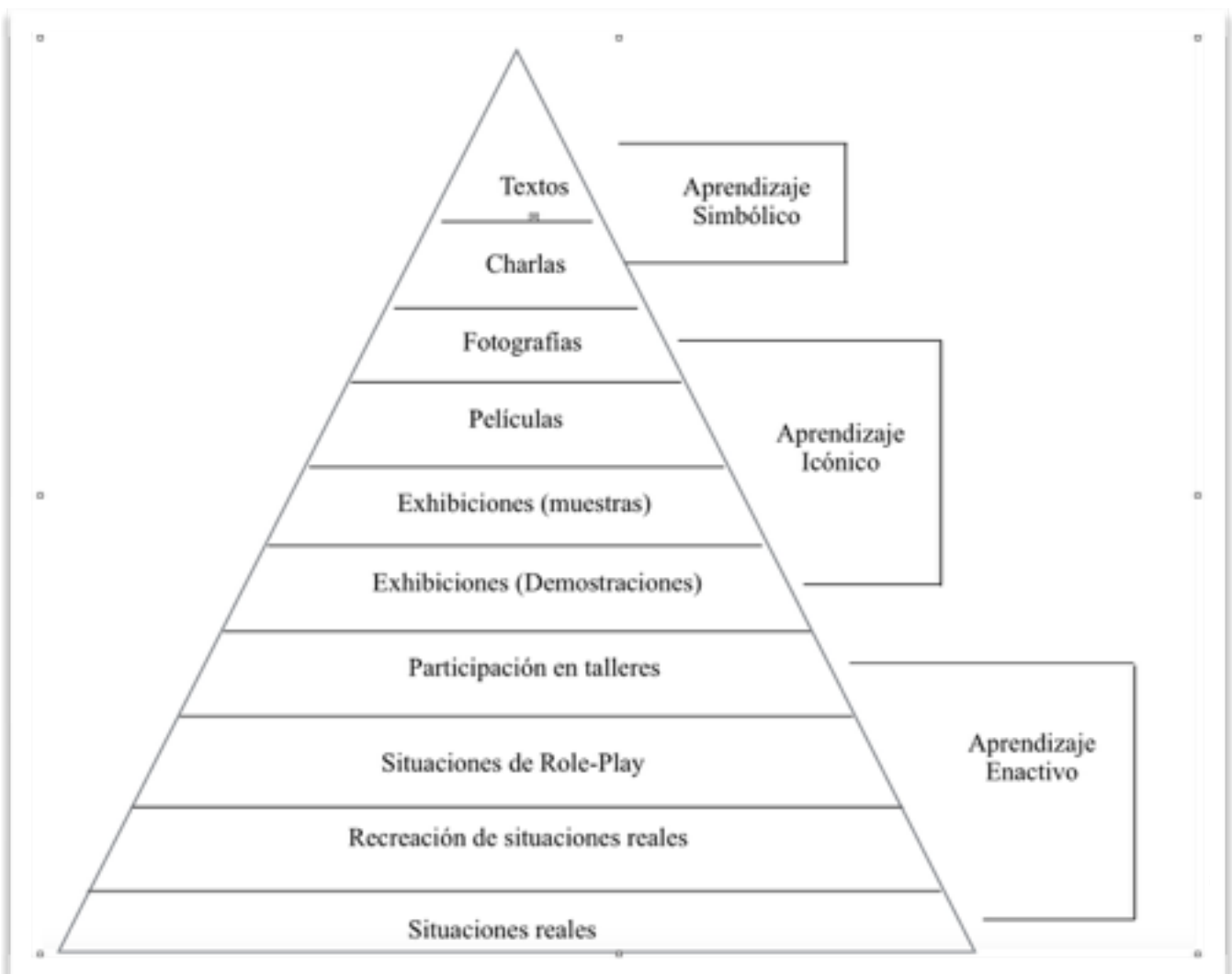
- Enactivo: cuando una persona aprende a través de acciones, y/o manipulación de objetos físicos, y el resultado de las mismas.
- Icónico: cuando el aprendizaje, o la expresión de éste, ocurre utilizando modelos del objeto real, como fotos.
- Simbólico: cuando el alumno recurre a términos abstractos, como palabras o símbolos, para describir experiencias o llegar a ellas.

---

<sup>78</sup> Benjamin Samuel Bloom (1913–1999). Psicólogo y educador americano que contribuyó a la clasificación de objetivos educativos y a las teorías de aprendizaje. Dirigió un equipo centrado en la investigación del desarrollo del talento. En 1956, publicó el primer volumen sobre Taxonomía de los Objetivos Educativos; una clasificación de metas educativas que exponía la clasificación de objetivos de aprendizaje, y que permanece como elemento fundacional y esencial de las comunidades educativas, bajo el nombre de Taxonomía de Bloom.

Bruner pensaba que el aprendizaje ocurre a través de estos tres estados; siendo el comienzo de todo la manipulación de los objetos. Por ejemplo, Bruner proponía para el estudio del álgebra, el uso de monedas -u objetos de fácil manipulación. Desde ahí, y una vez que el alumno ha tenido la oportunidad de manipular los objetos, se debe fomentar la construcción de representaciones visuales, como formas o diagramas. Finalmente, el alumno aprende los símbolos asociados a sus representaciones, tal y como “+” significa sumar y “-“ restar.

Estos tres estados del desarrollo intelectual que Bruner presenta desde el punto de vista del alumno -y por lo tanto del aprendizaje-, si observados desde la postura de docente -y de las herramientas que éste puede utilizar para llevar a cabo el proceso de enseñanza-, no puede uno por menos que percatarse de su asonancia con la estructura del Cono de la Experiencia, o Cono de Dale.



### 3. Estructuralismo antropológico.

De acuerdo a la Enciclopedia Británica, el Estructuralismo, en Antropología Cultural, es la escuela de pensamiento desarrollada por el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss<sup>79</sup>, en la que las culturas, vistas como sistemas, son analizados en términos de las relaciones estructurales entre sus elementos. Según Lévi-Strauss, en todas las sociedades existen profundas ideas inmutables y, consecuentemente, todas sus prácticas culturales tienen equivalentes homólogos en otras culturas, haciéndolas todas ellas equiparables para su estudio, a uno u otro nivel<sup>80</sup>.

El estructuralismo ha influenciado, no solo las ciencias sociales del S.XX, sino también los estudios de filosofía, religión comparada, literatura y cine.

Como breve nota histórica, cuando la psicología se estableció como una ciencia, separada de la biología y la filosofía, comenzó el debate sobre cómo explicar el comportamiento de la mente humana.

---

<sup>79</sup>Claude Lévi-Strauss, (1908-2009), Antropólogo social francés y exponente líder del estructuralismo.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/337917/Claude-Levi-Strauss>

<sup>80</sup>CALKINS, Mary. Whiton. "A reconciliation between structural and functional psychology". In *Psychological Review*, 13. 1906

El Estructuralismo emergió como la primera escuela de pensamiento, y muchas de las ideas asociadas a éste fueron propuestas por el fundador del primer laboratorio de psicología, Wilhelm Wundt<sup>81</sup>.

De forma casi inmediata, aparecieron otras teorías en respuesta al estructuralismo, como por ejemplo una perspectiva americana, conocida como Funcionalismo, y que operaba bajo la influencia de pensadores como Charles Darwin<sup>82</sup> y William James<sup>83</sup>[<sup>84</sup>][<sup>85</sup>].

De acuerdo a la teoría estructural en Antropología social, el significado se construye dentro de una cultura a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación. Un estructuralista estudia todo tipo de actividades para poder llegar a descubrir las estructuras internas en las que el significado es producido y reproducido en una cultura. En palabras de Jacobson<sup>86</sup>, como ya mencionaba en el capítulo primero de esta tesis, “se trata de analizar un campo específico como un sistema de partes relacionadas entre sí y buscar las estructuras a través de las cuales se produce significado dentro de una cultura”

---

<sup>81</sup>Wilhelm Maximilian Wundt (1832–1920), médico, filósofo y profesor alemán, conocido hoy como una de las figuras fundadoras de la psicología moderna y padre de la psicología experimental.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/650018/Wilhelm-Wundt>

<sup>82</sup>Charles Robert Darwin, (1809-1882), naturalista inglés cuya teoría científica de la evolución por selección natural se convirtió en la base de los estudios evolucionistas modernos.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/151902/Charles-Darwin>

<sup>83</sup> William James, (1842-1910), filósofo y psicólogo americano, líder del movimiento filosófico del Pragmatismo[83] y del movimiento psicológico del Funcionalismo[84].  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/299871/William-James>

<sup>84</sup> Escuela de filosofía, dominante en los EEUU durante el primer cuarto del S.XX, basada en el principio de que la utilidad y practicidad de las ideas y propuestas son el criterio fundamental de su mérito. Subraya la prioridad de la acción sobre la doctrina, de la experiencia sobre los principios fijos, y mantiene que las ideas adquieren su significado de sus “consecuencias”, y sus verdades de su “verificación”. Así, las ideas son esencialmente instrumentos y planes de acción.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/473717/pragmatism>

<sup>85</sup>En Psicología, una escuela de pensamiento originada a finales del S.XIX en los EEUU, como contra a la escuela alemana del Estructuralismo. Los funcionalistas estaban más preocupados por la capacidad de la mente que por el proceso de pensamiento, por lo que el interés primordial del movimiento eran las aplicaciones prácticas en investigación. En ciencias sociales, la teoría se basa en la premisa de que todos los aspectos de una sociedad sirven un propósito y son indispensables para su supervivencia a largo plazo. Este acercamiento ganó prominencia en los trabajos de sociólogos del S.XIX, particularmente en aquellos que veían las sociedades como organismos.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/222123/functionalism>

<sup>86</sup>Roman Jakobson (1896-1982), Lingüista ruso y fundador principal del movimiento europeo de las Lingüística Estructural, conocido como la Escuela de Praga.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/299603/Roman-Jakobson>

La razón de este apartado en una tesis constructivista es que, como ya se ha visto en el capítulo anterior, uno de los pilares del Constructivismo es la aceptación del entorno como parte crucial del proceso cognitivo de nuestros estudiantes. No cabe duda de que las teorías constructivistas son, en papel, las que deberían ser más exitosas; sin embargo, la experiencia demuestra que, una vez implementadas, tal y como comentaba en el capítulo anterior, los resultados no son siempre los esperados. A mi parecer, el problema radica en el hecho de que se imponen estas prácticas a los alumnos sin tener en cuenta las estructuras internas del grupo y conforme a las que operan sus integrantes.

Porque, incluso dentro de una misma sociedad, cada individuo entiende su realidad de forma muy distinta, y es en su relación con el entorno, donde se reconcilia con el hecho de que forma parte de una comunidad, y aprende unas normas y las ejecuta, y experimenta con ellas hasta encontrar la fórmula que le permite funcionar con respecto a lo que se espera de él, sin perder su identidad.

Lo mismo ocurre en la clase; por ello, no puede haber ningún tipo de aprendizaje colaborativo, o prácticas de andamiaje por desarrollo próximo<sup>87</sup>, si no atendemos primero a la idiosincrasia del grupo que tenemos delante y las particularidades de cada uno de los individuos que lo constituyen.

Esta es la razón por la que en esta tesis -constructivista- se ha dedicado un apartado al Estructuralismo antropológico; no como estudio profundo del mismo, sino porque su idea de cultura y de las estructuras profundas que la conforman, es exactamente lo que un profesor necesita comprender para poder implementar el constructivismo con éxito en cualquier contexto escolar.

---

<sup>87</sup> ZPD - Zone of Proximal Development (Zona de Desarrollo Próximo) - Uno de los conceptos más conocidos de las teorías cognitivas de Vygotsky, y del que hablaré más adelante, en el capítulo 1.1.3. -Class Community.



# II. Constructuralismo

## 1. Metodología

### 1.1. Principios para su instrucción y competencias que requiere.

En este apartado de la metodología nos vamos a centrar, como bien dice el título, en el funcionamiento del programa, cada una de sus divisiones, y las competencias que se necesitan para llevarlo a cabo.

Cada capítulo hará referencia a una parte del programa, y la estructura de los capítulos será la siguiente:

En primer lugar se establecerán los encuadres que definen y delimitan esa porción del proyecto, para a continuación, describir y desarrollar su funcionamiento, ayudándonos de ejemplos<sup>88</sup> que sirvan para ilustrar mejor el proceso.

#### 1.1.1. *Classroom Management*: Principios básicos de una buena instrucción.

*The greatest discovery of my generation is that  
a human being can alter his life by altering his attitudes<sup>89</sup>*

—William James

Classroom Management, o manejo de la clase, a menudo confundido con la idea de “disciplinar”, es la terminología utilizada para describir el proceso mediante el cual los educadores conducen sus

---

<sup>88</sup> Todos los ejemplos que aparecen en esta tesis han sido tomados de situaciones reales, ocurridas en mis clases, en el momento de poner en práctica las diferentes partes del programa.

<sup>89</sup> Traducción: El descubrimiento más importante de mi generación es que un ser humano puede alterar su vida si altera su actitud.

lecciones. Es un error confundirla con el acto de disciplinar ya que, es justamente en una clase en la que hay buen *management*, donde no existen los problemas de disciplina.

Lo más importante para poder, si quiera, plantearnos dar una clase, es ir más allá de su manejo, hay que ser capaces de *dominarla*. Pero, ¿qué significa dominar una clase?

Según el Diccionario de la Real Academia<sup>90</sup>, esta palabra tiene siete acepciones.

Dominar. (Del lat. *domināre*).

1. tr. Tener dominio sobre algo o alguien.
2. tr. Sujetar, contener, reprimir.
3. tr. Conocer bien una ciencia, un arte, un idioma, etc.
4. tr. Divisar una extensión considerable de terreno desde una altura.
5. intr. Dicho de un monte, de un edificio, etc.: Sobresalir entre otros, ser más alto que ellos. U. t. c. tr.
6. intr. Dicho de una cosa: Predominar entre otras. Dominan los tonos claros sobre los oscuros. U.t.c. tr.
7. prnl. Reprimirse, ejercer dominio sobre sí mismo.

Me resulta muy interesante como, cada una de estas acepciones funciona a la perfección a la hora de describir la idea de *dominio* que, tal y como yo entiendo, un profesor debe tener. Para poder dominar sobre su clase -entendiendo *clase* como un ente integrador que conjuga aula, profesor, estudiantes y contexto de aprendizaje, el buen educador debe:

- Ser capaz de contener la clase como un todo, dirigiéndola en la dirección adecuada, y reprimir cualquier tipo de comportamiento del alumnado que no ha lugar para el funcionamiento adecuado de la lección.
- Conocer a fondo, no solo los contenidos de su asignatura, sino a cada uno de los integrantes de su clase para saber cómo hacer llegar esos contenidos a la clase como grupo y a los estudiantes, como entes individuales con sus propios currículos internos de aprendizaje y sus singulares modos de acercamiento a la asignatura.

---

<sup>90</sup>*Diccionario de la lengua española (DRAE)*. La última edición es la 23.<sup>a</sup>, publicada en octubre de 2014. Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, **esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22.<sup>a</sup> edición** y las enmiendas incorporadas hasta 2012.

- Divisar todo el terreno que comprende la clase —tanto si el aprendizaje ocurre dentro como fuera del aula— y, en todo momento estar alerta de los movimientos y actuaciones de cada uno de sus integrantes.
- Tener la presencia de una montaña. Ser punto de referencia, tanto de información, como de comportamiento. Y como la gran montaña, ser visible en todo momento y convertirnos en símbolo de vigilancia y de protección.
- Predominar con autoridad. Las nuevas teorías de aprendizaje basadas en las necesidades específicas de cada uno de nuestros alumnos, nos han llevado a desarrollar una serie de actitudes de colaboración y compañerismo con los alumnos. Estas actitudes, que son las correctas puesto que nos permiten un acercamiento mas real a nuestros alumnos, hay que cuidarlas al detalle para que no se confundan con *amiguismo*. Todos somos compañeros, en tanto que todo estamos creando conocimiento juntos. Pero, como en todo grupo, tienen que haber un líder que conozca el camino, pueda servir de guía, marque las pautas de comportamiento y actúe en caso de desavenencias. El líder de la clase siempre es el profesor, y eso no debe cuestionarse nunca.
- Reprimir la frustración o la ira cuando las cosas no salen como uno espera, o los alumnos no se comportan como deberían. En ese momento hay que tratar de entender las razones del fracaso y encontrar un camino nuevo que nos conduzca a mejores resultados. Nunca perder los nervios.

Me parecía importante ahondar en esta definición porque a la hora de establecer los principios básicos de los que se habla en el título de este capítulo, todos estos puntos van a aparecer de una manera u otra, varias veces, ya que forman el tejido del que está hecho el profesor con buen classroom management.

Comenzaré diciendo que la base del classroom management o como he optado por denominarlo en esta tesis, *dominio de la clase*, está en hacer que los alumnos estén continuamente trabajando. Si los alumnos están trabajando, no pueden estar molestando, creando situaciones de mal

comportamiento, distraídos, o haciendo cualquier otra cosa que no debieran estar haciendo en lugar de trabajar.

Y, ¿cómo se consigue que los alumnos trabajen TODO el tiempo?— La respuesta es: una buena instrucción, y para ello existe lo que he denominado como “los principios básicos de una buena instrucción”, tal y como expongo a continuación.

#### 1.1.1.1. Estudia a tu público

Como ya he comentado previamente, nuestro público ha cambiado. Estamos la *Era de la Información* y nuestros alumnos ya no necesitan que compartamos con ellos los datos más relevantes sobre la vida y obra de un autor, o las partes en las que se divide una oración. Ellos tienen acceso a esos datos con un solo click en el teclado de su ordenador. A lo que no tienen acceso sin embargo, como ya apuntaba en el capítulo “Cuestiones previas sobre Pedagogía”, es a convertir esa información en conocimiento, o a discernir entre la información adecuada y la nociva, o a comprender los procesos mediante los cuales esa información es aplicable en entornos reales, etc. Porque, para poder realizar cualquiera de esas tareas, se requiere aprender a *procesar la información*, y para eso, sí que necesitan a sus profesores.

Por eso, cuando digo que hay que estudiar a nuestro público, me refiero al hecho de que no podemos —como tampoco lo haríamos en el teatro— contar una historia por la que nadie tenga interés y esperar que el público reaccione bien, escuche y disfrute.

Así que si queremos que nuestros estudiantes, no solo atiendan en clase, sino que también disfruten a la vez que aprenden, vamos a tener que saber quiénes son estos alumnos del S. XXI.

Son adolescentes, tecnológicamente competentes —en la mayoría de los casos, más que nosotros; viven constantemente bombardeados por información y *contrainformación*, por lo que conocen bien, no solo el funcionamiento de presentación de la misma, sino los entresijos y articulaciones de los medios para manipularla, y lo catastrófico que puede llegar ser su mala praxis.

Esta instigación mediática es globalizadora y, siendo que esto es algo bueno a la hora de crecer como seres humanos, también ha traído consigo el mal del S.XXI: la crisis de identidad.

Nuestros adolescentes tienen acceso a tantas opciones, que no saben muy bien a cuál atender, y la idea de adolescencia que hace unas décadas era sinónimo de *rito de pasaje* de niño a adulto, se ha convertido en una búsqueda incansable de aquello que les represente; un grupo al que pertenecer.

El sentido de pertenencia siempre ha estado presente en los humanos, y por ello, tal y como veremos en un capítulo más adelante, querer vivir en sociedad es inherente a ellos.

Sin embargo en el caso de nuestros adolescentes, hay tanta información y tantas opciones, y hay que estar tan bien preparado cuando se termina el periodo educacional que, esta globalización, en lugar de unirlos, ha creado un sinfín de subgrupos *etno-psico-teo-sociológicos* y un alto índice de competitividad entre ellos. Por eso es esencial, tal y como explico en el capítulo “1.1.3. Class Community o El sentimiento de pertenencia”, que construyamos una clase a la que demos un sentido de comunidad y unos valores que la representen, donde el que forme parte de ella, sabe cómo tiene que comportarse y lo que los demás integrantes esperan de él.

Además, nuestros alumnos, saben que se enfrentan a un mundo, en el que se les pide que sepan hacer cosas, llevar a cabo tareas. Ya no es tan importante, por ejemplo, saber la fecha exacta de nacimiento y muerte de Cervantes, sin embargo es crucial adquirir las herramientas necesarias para acceder a la psique de sus personajes y comprender sus actos. Esto, lo que significa es, que nuestros estudiantes, necesitan profesores, lecciones y tareas que les permitan procurarse esas herramientas; y saben perfectamente que memorizar y tomar notas dictadas por el profesor sobre datos de un autor, no es la respuesta.

Por lo tanto, si queremos cambiar el resultado de lo que nuestros estudiantes aprenden, tendremos que mutar las tareas por las que pretendemos que nuestros alumnos lleguen a ese resultado. De este modo, la idea de trabajo cambia y, cuando yo comentaba al principio del capítulo que la mejor fórmula para la disciplina es tener al alumno trabajando, no estaba haciendo referencia a la idea de

trabajo de hace unas décadas, en la que lo esperado al entrar en una *buena clase* era ver a los estudiantes en rotundo silencio mientras tomaban notas. Ahora se espera lo contrario; alumnos participando de su aprendizaje, aportando la información a la que han tenido previamente acceso, ya sea de forma individual o colectiva, e intercambiando opiniones sobre la misma.

Si el resultado que buscamos en nuestros estudiantes es que sean capaces de “hacer”, tendremos que enseñarles a “hacer”. Por lo tanto, una clase en la que no se “hace”, no es una buena clase.

Y para que en una clase TODOS quieran *hacer*, habrá que atender al aprendizaje de la asignatura como finalidad, pero desde la idiosincrasia de nuestra clase como grupo, y de las necesidades individuales de cada uno de nuestros alumnos. Hay que encontrar el modo de motivar a nuestros alumnos y para ello hay que saber quiénes son.

#### 1.1.1.2. La motivación

En los entornos educativos se oye mucho la palabra motivación, pero en diversas ocasiones, eso se ha traducido en espacio/tiempo lúdico, y con ello lo único que conseguimos es que, a la larga, si al alumno no se le presenta una “diversión”, ya no quiera aprender. Ese no es el camino.

Motivación no implica juego, sino deseo —apetito por el aprendizaje.

La tendencia, en ciertos entornos educativos, a confundir la motivación con el divertimento desemboca en una falta de disciplina que no permite trabajar con el contenido. No nos equivoquemos, divertirse mientras se aprende es maravilloso, disfrutar del proceso de aprendizaje es, de hecho, la clave de nuestro estudio, pero no podemos equivocarlo nunca con pasarlo bien con los alumnos, actuando en detrimento de la asignatura, para que no molesten. Así que, la pregunta clave es: ¿cómo llegar al alumnado y hacer que, mientras disfruta del proceso —y por lo tanto no interrumpe las clases, aprenda?

Yo digo siempre que, en todos mis años de experiencia, nunca he encontrado a ningún alumno que se levantara por la mañana diciendo “hoy quiero ser mas tonto que ayer”; así que si un alumno no está funcionando en la clase, es porque no estamos llegando a él al nivel que necesita.

Lo más importante a la hora de enseñar es asegurarnos de que se produce un aprendizaje significativo. Es decir, no solo se espera que el alumno adquiera unos conocimientos sino que entienda el proceso por el que los aprende, de manera que pueda hacer uso de ese proceso para futuros proyectos o incluso para otras disciplinas.

Atendiendo a la idea desarrollada anteriormente de que nuestro público ha cambiado, recalcaré la noción de que nuestros adolescentes tienen acceso a un montón de conocimiento previo y diverso, mucho antes si quiera de sentarse delante de su pupitre. Ha localizado otros modos de aprender y adquirir información y, si no le damos una buena razón para estar ahí sentado, si no entiende el proceso por el cual se beneficia de asistir al colegio, convertirá su estancia en el mismo en una pesadilla para él, para sus compañeros y para el profesor.

Algo que el colegio le puede ofrecer, y que no va encontrar en Google, es la capacidad de descubrir, analizar, concluir y desarrollar ideas que le sirvan para enlazar con otras, en principio desconocidas, que le permitirán a su vez, descubrir, analizar, concluir y desarrollar otras nuevas. Eso es el aprendizaje significativo. Pero eso solo se puede conseguir mediante técnicas que permitan al alumno hacerse creador de su propio conocimiento, lo que despoja al profesor de su omnipotencia cognitiva y lo coloca en una posición de orquestador desde la que utilizar todas las herramientas a su disposición para permitir que el alumno haga uso de su inteligencia cognoscitiva y aprenda de su propia creación.

Para poder orquestar como es debido, el profesor deberá planificar su lección teniendo en cuenta el currículo interno de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, a la vez que les permite actuar como grupo que aprende al unísono. Para ello, la clase tiene que tener sensación de grupo, donde la falta



de conocimiento no se vea como defecto sino como reto; todos los alumnos forman parte de ese aprendizaje: si uno falla, fallan todos; si uno acierta, aciertan todos.

Pero para conseguir esa unidad, la clase no puede estar establecida de modo estamental, donde en lo alto de la pirámide se instala el profesor, actuando de rey, justo delante de la pizarra, como corona. En un grupo homogéneo, el profesor se pierde entre los alumnos que aprenden, está entre ellos, con ellos, en una esquina lanzando preguntas al aire, observando las respuestas que se dan unos a otros..., orquesta desde la sombra.

Y la pizarra tiene que dejar de ejercer ese poder espantoso que produce pánico en los alumnos en cuanto oyen las palabras “Fulanito, a la pizarra”. Esas palabras solo consiguen que un alumno se exponga delante de la clase —cuando a lo mejor no tiene nada que decir— para enfrentarse al mayor de los ridículos. Posiblemente, y se dan muchos casos, el alumno sepa la respuesta pero no tenga habilidades de dicción pública espontánea que le permitan salir al paso.

De todos modos, si somos sinceros, ¿qué necesidad tiene el profesor de exponer a un alumno a semejante escarnio cuando tiene miles de métodos de evaluarlo individualmente? Si lo pensamos detenidamente, el único motivo de dejarlo actuar solo frente a la pizarra, sin recibir ninguna ayuda del resto de la clase, sería la evaluación. Pero teniendo en cuenta que los evaluamos de manera individual constantemente, y por lo tanto no hay necesidad de ello, yo me pregunto porqué se sigue utilizando un método tan poco educativo.

La pizarra debe convertirse en ese espacio común en el que se proyectan las opiniones del grupo y, como no todos pueden acceder a ella a la vez, uno de los alumnos se hace cargo de escribir sobre ella las ideas concebidas por todos. De modo que, salir a la pizarra, ya no representa una afrenta, sino un mero acto de proyección de ideas; el alumno se convierte en el cálamo de la clase, no en el autor de lo que se escriba. El profesor lanza la pregunta y todos participan de lo que quede plasmado en el encerado. De este modo se le pierde el miedo a la pizarra y los alumnos desean salir a exponer sus planteamientos. Y en el peor de los casos, cuando nos encontremos con un alumno

que siga teniendo miedos a la hora de funcionar en público, esas palabras ya no le afectarán del mismo modo puesto que sabe que cuenta con la clase.

Una vez definida la estructura *comportamental*<sup>91</sup> de la clase, debo atender a las tareas que se van a desarrollar en ella. Si queremos realmente motivar a nuestros estudiantes, cuando planifiquemos nuestras clases, debemos asegurarnos de que las actividades que proponemos:

- son del interés de nuestros alumnos,
- reflejan la realidad de su entorno,
- les ayudan a entender quiénes son desde un punto de vista cognoscitivo,
- les permiten ser ellos mismos durante el proceso de aprendizaje y aportar las herramientas cognitivas por las que se caracterizan, y
- atienden a sus necesidades individuales, a la vez que les obligan a tener en cuenta a sus compañeros como integrantes del grupo “la comunidad de clase”<sup>92</sup>.

### 1.1.1.3. La Autoridad

Algo que ya mencionaba al principio de este bloque, y que es tan importante como la motivación, es la idea de autoridad.

Los alumnos necesitan un guía y, aunque el rol del profesor ha cambiado —pasando de ser proveedor de información a alquimista<sup>93</sup>—, incluso para hacer alquimia hay que tener el control.

Y “control” en el caso del aula del S. XXI significa:

- conocer a fondo la asignatura y a los integrantes del grupo,
- preparar lecciones en cuyas tareas estén imbricadas las fórmulas de funcionamiento que se espera del grupo,

---

<sup>91</sup> Término mediante el que designo la idea de “De comportamiento”.

<sup>92</sup> Noción que se desarrollará en profundidad en el capítulo “1.1.3. Class Community o El sentimiento de pertenencia”

<sup>93</sup> Rol del que hablaba en el Bloque I, dentro del capítulo “0. Cuestiones previas sobre pedagogía”

- estar alerta para asegurarnos del cumplimiento de cada uno de los puntos establecidos para cada una de ellas, tanto desde el punto de vista académico, como del cognitivo y el comportamental.

Si los estudiantes ven que el profesor sabe de lo que habla, y que controla la situación, le seguirán, querrán formar parte de su “comunidad de clase”, y aprender con él.

Si hemos creado actividades motivadoras, que atienden a las necesidades tanto académicas como personales de nuestros alumnos, y hemos fomentado unas rutinas de trabajo mediante las cuales los integrantes del grupo se sientan cómodos y alerta, el grupo nos concederá la autoridad que nos merecemos y nadie la cuestionará.

Como es bien sabido, el libro *El Arte de la Guerra* de Sun Tzu es una lección de vida que, aunque presentada en términos de contienda, ha sobrevivido a través de los siglos y ha demostrado ser aplicable en los tiempos modernos con resultados exitosos, en los campos de la economía, el marketing, la ciencias sociales y —en el que nos ocupa— la educación.

En su libro, Sun Tzu dedica un apartado a la idea de derrota y los elementos que tienen que confluír para que esto ocurra.

Estas son las seis maneras de ser derrotado. La comprensión de estas situaciones es la responsabilidad suprema de los generales y deben ser consideradas.

La primera es no calibrar el número de fuerzas; la segunda, la ausencia de un sistema claro de recompensas y castigos; la tercera, la insuficiencia de entrenamiento; la cuarta es la pasión irracional; la quinta es la ineficacia de la ley del orden; y la sexta es el fallo de no seleccionar a los soldados fuertes y resueltos.<sup>94</sup>

Entendiéndolo evidentemente desde la metáfora desde la que se presenta este párrafo sacado del libro, se puede observar cómo, de acuerdo a Sun Tzu, la mejor manera de ser derrotado —o en nuestro caso de perder el control de la clase— es no sabernos controlar en caso de caos, no conocer a nuestros alumnos, no establecer un sistema claro de funcionamiento en el que formarlos, no atender eficazmente al cumplimiento de las normas establecidas para ese funcionamiento, actuar de

---

<sup>94</sup> Sun Tzu. *The Art of War*. Clearbridge Publishing. 2007

manera vocacional pero sin planificación previa, y no reconocer a los integrantes del grupo cuyas singularidades cognitivas y/o académicas pueden ayudar a acentuar el proceso de aprendizaje de la clase.

Pero, ¿cómo se consigue eso?, ¿cómo se dispone una clase en la que, sin tener que echar mano de las medidas disciplinarias tradicionales, consigamos resultados académicos y ayudemos a nuestros alumnos en el proceso gnoseológico, a la vez que les marcamos las normas por las que se tienen que regir?— El líder que queremos ser, atiende a todos estos elementos y mantiene su autoridad porque nadie se la cuestiona.

#### 1.1.1.3.1. Elegir nuestras batallas

*The art of being wise is the art of knowing what to overlook.*<sup>95</sup>

—William James

Esta frase, a parte de la traducción literal apuntada más abajo, a mí me gusta interpretarla como “elige tus batallas”.

Nuestros estudiantes no pueden vernos perder los nervios bajo ninguna circunstancia, ya que la autoridad nada tiene que ver con la ira. En el momento en el que un profesor grita, ya ha compartido con sus estudiantes la ubicación del botón que le hace descontrolarse. Por lo tanto, y como punto primero, nunca debemos alzar la voz, de hecho, hay que actuar al contrario. Conforme más nos afecte una situación, más debemos mantener un tono calmado e incluso más bajo del habitual, incluso llegando al silencio, si necesario. Una mirada vale más que mil gritos.

Como punto segundo, tenemos que ser conscientes de que estamos educando adolescentes en una de sus etapas más complicadas —entre los 14 y los 17— y que sus actos no siempre se corresponden con una explicación coherente. Algo que para nosotros es frustrante *in extremis*, a ellos se les ha olvidado en unas horas. Así que, un modo de lidiar con las ocasionales interrupciones

---

<sup>95</sup> Traducción: El arte de ser listo es saber qué pasar por alto.

es darnos menos importancia, obviar lo ocurrido y redireccionar la lección. Los estudiantes, no solo no nos perderán el respeto por ello, sino que aumentará, ya que una de las cualidades de un buen líder es la tolerancia.

Para establecer un funcionamiento que atienda a comportamientos adecuados, en líneas generales, basta con mantener una presencia constante en la clase y hacer uso de nuestros propios alumnos para la implementación de las normas que establezcamos.

Para los estudiantes es importante que se les tenga en cuenta; por eso las nuevas tendencias de manejo de la clase indican que las normas deben ser discutidas con los alumnos y estructuradas con ellos. Pero, lo que yo opino es que no sirve de nada construir las normas de comportamiento con nuestros estudiantes si luego somos nosotros los que nos encargamos de reforzarlas. Si creamos con ellos la idea de “clase” y, desde ella, establecemos unas normas para su funcionamiento, deben ser ellos los que se encarguen de asegurar su cumplimiento. Por ello no es necesario gritar. Si alguien infringe una de las normas, no necesitamos enfrentarnos a ese alumno directamente; es tan fácil como preguntarle a la clase si recuerdan la norma por la que “...” y si la clase le da permiso a Fulanito para que se la salte. La clase se encargará del resto.

Nosotros mantenemos presencia estando alerta a las posibles infracciones, pero nos aseguramos de que sean ellos los que se encarguen de corregirlas.

Sin embargo —y atendiendo a otra alusión bélica, hace ya mucho tiempo leí en algún sitio, no sé si será cierto —y no he podido encontrar la anécdota para citarla, que cuando los Samurais recibían su primera espada, en ella iban grabadas dos frases; la primera, en una de las caras de la hoja, decía “nunca desenvainar sino por honor”, en la otra “ni envainar sin sangre”.

Esta anécdota —sea cierta o no— se me quedó grabada y me ha sido de gran utilidad en mis años de enseñanza porque, si algo he aprendido es que, una espada cegada por el poder se convierte en una calamidad que solo trae desgracias. Hay que, tal y como mencionaba antes, elegir bien nuestras batallas y calibrar si merecen que levantemos la espada; no puede ser para saciar nuestra sed de ego

o para demostrar nuestra autoridad que, como ya he explicado, se tiene que adquirir y mantener por otras vías. Pero, si llegado el momento, un alumno supone una afrenta a la salud y/o la calidad de nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje, entonces se debe llegar hasta el final; no sirven las medias tintas, ni las reprimendas superficiales. Hay que atajar esa situación desde la raíz y el alumno, al final del proceso, debe haber entendido que forma parte de algo y que no se le va a permitir destruirlo.

Normalmente, en mi experiencia, la mejor fórmula es la de no interceder, bajo ningún concepto, delante de los demás alumnos, ya que un adolescente nunca permitirá que se le ponga en entredicho delante de sus compañeros y, por lo tanto, aunque sea consciente de la falta cometida, nunca la admitirá. Es mejor mantener una conversación privada con él/ella, en la que se atiende a sus capacidades y sus intereses, y en la que se le inste a reconocer la nocividad de sus acciones. Con asiduidad, este proceder ha probado ser bastante exitoso.

A partir de ahí, en caso de que lo anterior no surta efecto, se deberá proceder dependiendo del organigrama y las normas de cada institución.

#### 1.1.1.3.2. *Deshacerse de las Tres Fobias*

Ahora bien, todas estas tácticas deben aplicarse cuando realmente los alumnos estén funcionando de manera diferente a como se supone que debieran.

El hecho de que un alumno hable en un momento determinado, o se ría, o se levante, no debiera ser causa de malestar por parte del profesor. Y es esto a lo que me refiero cuando menciono *Deshacerse de las Tres Fobias*.

Nuestros alumnos están vivos y son adolescentes. No podemos pedir que se comporten como muebles o plantas, de hecho, no querríamos bajo ningún concepto que se comportaran como muebles o plantas; ya he desarrollado anteriormente el cambio que ha experimentado la idea de lo que debiera ser una “buena clase” en el S. XXI. Tenemos que perder los miedos, que hemos

heredado de la prácticas tradicionales, a que los alumnos se rían en clase, hablen o se levanten. Yo quiero alumnos felices, que disfruten de lo que aprenden, que comenten lo que ello les sugiere, y que si necesitan moverse, se sientan lo suficientemente cómodos como para actuar en consecuencia; siempre claro, que lo hagan sin molestar a sus compañeros, sin interrumpir y sin faltarle el respeto a nadie.

Uno de los mayores problemas de disciplina con el que se encuentran los profesores, es el de los alumnos habladores y/o *carcajeantes*. Y yo me pregunto, ¿cuál es el problema con que un alumno tenga algo que decir, incluso si es para provocar la risa?, de hecho, yo también quiero oírlo, y reírme con ellos.

Si ese es el mensaje que mandamos, y estructuramos con ellos la “forma” y los “tiempos” en los cuales eso se puede hacer, los alumnos responden muy bien.

Si hay algo que ya deberíamos haber aprendido es que, si los problemas de disciplina vienen en un 90% por ahí, significa que, tanto si les está permitido como si no, los alumnos hablan, se ríen, y se mueven en la clase. Y, es que, no se le puede pedir a un alumno que esté callado y sin moverse de la silla durante toda la jornada escolar. Bueno, se le puede pedir, pero no lo conseguiremos, y en el peor de los casos —si lo conseguimos, solo tendremos un alumno sentado y callado, lo que no quiere decir que esté ni escuchando ni aprendiendo. Podemos resistirnos a ello, y seguir malgastando fuerzas en una batalla perdida, o utilizarlo en nuestro beneficio.

Puesto que la idea es hablar, vamos a crear actividades donde tengan que dar rienda suelta a dicción. Si sabemos que pasado un rato, hay alumnos que necesitan moverse, vamos a incluir una actividad que les oblique a hacerlo. Y de este modo, lo que antes eran adolescentes inquietos y locuaces, ahora son estudiantes activamente involucrados en su aprendizaje.

Lo mismo pasa con la risa. Como ejemplo del “uso de la risa” para nuestro beneficio, voy a exponer una práctica con la que yo funciono como entrada, antes de los *calentamientos*<sup>96</sup>[<sup>97</sup>].

El primer día les explico que, durante la duración del curso, cada día antes de comenzar con la lección, uno de ellos tendrá que traer un chiste o una anécdota divertida que quiera compartir. Y como en el circo romano, la clase decidirá si es bueno o no. Si lo es, el alumno elegirá al que queda encargado de traerlo para el día siguiente. Si no lo es, será él mismo el que tenga que traer otro mejor.

¿Qué consigo con eso?— Mientras los demás profesores están tratando de que sus alumnos se sienten conforme van entrando, y piden silencio a gritos para poder explicar lo que van a hacer, los míos llegan y se sientan para ver qué es lo que va a presentar su compañero.

Cuando hemos terminado de reírnos, tengo a mis alumnos sentados, tranquilos y con una sonrisa en la cara; ¿hay mejor manera de empezar una clase?

Y si, durante la clase, alguien se acuerda de algo gracioso, o simplemente algo de lo que estamos hablando le recuerda a alguna otra cosa/anécdota que le parece pertinente compartir, si sienten que sus comentarios son bienvenidos, funcionan muy bien con las reglas del cómo y cuándo.

Por ejemplo, mis alumnos saben que si tienen algo que decir, lo malo no es que lo digan o que se rían, sino que participen de la gracia solamente a sus amigos; interrumpiendo la clase, para luego encima, dejar al resto de sus compañeros con las ganas de intervenir y sin saber de qué va. Eso NO se hace y ellos lo saben, porque ya quedó claro el primer día.

En su lugar, el alumno que quiere intervenir con su ocurrencia, levanta la mano y pide compartirla con la clase. Casi siempre hay espacio para hacerlo en el momento, y si no, se saca; sobretodo si es un comentario jocoso porque, si no, luego pierden la gracia y como los estudiantes lo saben, la siguiente vez directamente lo harán por *lo bajini* y no habremos adelantado nada.

---

<sup>96</sup> Parte del *Lesson Plan*[95] perteneciente a los primeros cinco minutos de clase. Desde que van llegando hasta que se sientan y empiezan a trabajar en serio.

<sup>97</sup> Documento para planificar la clase del que hablaré en el capítulo siguiente *La Planificación*.



Si por el contrario, es una anécdota un poco más larga que una simple gracia, hay dos fórmulas de proceder: si mantiene relación con lo que se está hablando y/o aporta algo a lo aprendido —que es sorprendente la cantidad de veces que va más en esa dirección que en la jocosa, se le da paso en el momento; si no, se le otorga un espacio al final de la explicación y/o tarea. Es fundamental, sin embargo que, nada más terminemos, volvamos a nuestro alumno y le concedamos el tiempo que le hemos prometido; porque eso es lo que hace un buen líder, dispensar tiempo y atención de acuerdo a las necesidades de su gente.

Y así se ejerce autoridad sin castigos ni ira; fijando normas que marquen a nuestros estudiantes el comportamiento que deben mantener, pero recordando que es nuestra puesta en escena la que les permite/exige seguirlas, y los pequeños detalles, como el que acabo de mencionar, los que nos confieren la presencia del líder.

#### 1.1.1.3.3. Caos Controlado VS Caos descontrolado

Pero al crear esas actividades *tráfico-discursivas*<sup>98</sup>, hay siempre que tener en mente la idea de *Caos Descontrolado VS Caos descontrolado*. ¿Qué quiero decir con esto?—

Pues bien, el caos “controlado” es cuando los estudiantes están en movimiento y utilizando sus capacidades discursivas para el fin que hemos propuesto y, por lo tanto, aunque la clase pueda tener apariencia de haber entrado en caos, ese ajeteo, no solo está controlado sino que sirve a un propósito. Sin embargo, cuando no planeamos bien el proceso mediante el que queremos cumplir con los objetivos, el desarrollo de la tarea y sus implicaciones tráfico-discursivas, pueden degenerar en un caos “descontrolado”, donde ni el movimiento, ni la oralidad, responden a ninguna finalidad en concreto, sino que son solo efectos secundarios nocivos de una práctica mal planificada.

Un ejemplo de lo que estoy explicando aquí, sería lo siguiente. Yo, sentada en mi casa tranquilamente, planeando mi clase de mañana, me imagino una actividad en la que los alumnos

---

<sup>98</sup> Término que utilizo para hacer referencia a cualquier proceso que implique movimiento y oralidad.

tienen que resolver algo en unas cartulinas que he asignado por grupos y que, al final del trabajo, deberán colgar en la pared para posteriores correcciones conjuntas de la clase. Un profesor que no planifica cuidadosamente, tiene suficiente con saber que ésa es la actividad que va a darles al día siguiente. Lo que no se ha parado a pensar es en los problemas de disciplina que ese simple hecho de colgar cartulinas por grupos va a traer consigo. Y no se ha parado a pensarlo porque lidiar con la *falta de disciplina* es parte de su trabajo y nunca se ha planteado que se pueda establecer una actividad que conlleve, en sí misma, medidas disciplinarias. De modo que, al día siguiente, cuando los alumnos estén colgando las cartulinas —y mientras aprovechando para darle un capón al compañero o mandar un mensajito a la compañera— creando un ruido de voces desagradable, el profesor hará lo que hace siempre: mandar callar repetidamente mientras les insta a colgar de forma rápida las cartulinas y volver a su sitio.

Pero no es culpa de los alumnos que ese profesor no haya sido más específico a la hora de establecer la tarea. Ellos han hecho lo que se les ha pedido, que era colgar las cartulinas. Y en el mientras tanto, hacían lo que cualquier adolescente haría: hablar y disfrutar del momento. Y eso realmente no es malo, pero lo que sí lo es, es el hecho de que se ha creado un “caos descontrolado” y además, los alumnos, aunque posiblemente ya sentados, tienen en la cabeza lo que sea que les rondaba en el momento de colgar las cartulinas y hay que volver a redirigirlos para poder centrarnos en la actividad de nuevo.

La manera de haber evitado eso, sería haber evocado mentalmente la imagen de la clase colgando las cartulinas mientras planificábamos el ejercicio. Y, teniendo siempre en cuenta la idiosincrasia del estudiante adolescente, habernos preguntado “lo que pasaría después”, una vez que los alumnos estén haciendo lo que sea que les hemos instado a hacer. Para ello, el profesor que planifica cuidadosamente, se responde no solo proponiendo tareas, sino estableciendo “al detalle” la estructura procedimental mediante la que se van a llevar a cabo. Las medidas disciplinarias hay que establecerlas como prevención, no como cura.

Un ejemplo de esto —y volviendo a las cartulinas, sería incluir en el plan de la actividad un nuevo reto que llevar a cabo mientras están realizando la tarea propuesta. Si elegimos por ejemplo que un solo alumno de cada grupo vaya a colgar la cartulina, los demás mientras podrían ser instados a sugerir a sus compañeros de trabajo preguntas que les puedan plantear a los demás grupos. De este modo, no solo evitamos el contacto multitudinario que conduce al caos descontrolado, sino que, una vez completada la tarea, los alumnos siguen teniendo la actividad en la cabeza y no hay que reconducirlos. De este modo, hemos utilizado el caos —alumnos levantándose, grupos hablando— para nuestro beneficio: caos controlado. Pero eso solo puede hacerse con una planificación exhaustiva de nuestros movimientos.

En ningún caso, por supuesto, esto debe traducirse en pérdida de espontaneidad. Una vez en el contexto de la lección, podemos variar cosas a tenor de los acontecimientos; pero las bases de la clase las tenemos que tener más que pensadas y estructuradas, ya que, incluso esa “espontaneidad” debe relegarse al terreno de lo “conocido/esperado” por el profesor.

#### 1.1.1.3.4. Los tiempos

Una planificación de este calibre atiende a diversos apartados, a los que concederé la dedicación que se merecen en el siguiente capítulo. Sin embargo, antes de ahondar en la planificación propiamente dicha, y para terminar con la sección que me ocupa, es imprescindible mencionar el valor capital que un profesor debe conferir a *los tiempos*, como parte de una buena praxis de Classroom Management.

Bajo mi punto de vista “los tiempos” en una clase hacen referencia tanto a la duración de las actividades —y cómo actuar conforme a la misma, como a las fases de funcionamiento; ya que, si esto se establece de forma clara desde el principio, los estudiantes adquieren rutinas que contribuyen al buen funcionamiento de la clase, sin problemas de disciplina.

Recordemos que la razón de este capítulo al completo es exponer las fórmulas que, al incluir en sí mismas patrones organizativos, nos permiten el manejo de nuestra clase, sin tener que recurrir a medidas disciplinarias tradicionales como reacción para solventar problemas que, para empezar, no deberían haber surgido.

Uno de los errores más comunes durante la instrucción, es realizar varias tareas a la vez cuando estamos guiando a nuestros alumnos en lo que deben hacer. Una imagen mental de esto sería, por ejemplo, un profesor repartiendo los materiales con los que se va a trabajar seguidamente, mientras manda callar a dos alumnos del fondo, a la vez que explica el uso que deben dar a los materiales que están recibiendo y la finalidad de la actividad.

Nunca deben entregarse los materiales antes que las instrucciones, porque la cinestesia está muy por encima de cualquier otra inteligencia, y por supuesto de la verbal, que es la primera a la que se deja de atender. Por ello, en el momento en el que un alumno tiene algo para manipular, su atención se desvía, creando el caos descontrolado del que hablaba antes.

Por poner un ejemplo, vamos a imaginarnos que hemos creado una actividad en la que les entregamos unos sobres que contienen algo.

En un contexto como el expuesto arriba, el profesor toma los sobres de su cartera y los va pasando a sus alumnos mientras les explica lo que tienen que hacer.

Pero, ¿qué ocurre a la hora de hacer la actividad?— Un tanto por ciento bastante importante de la clase no sabe lo que hay que hacer y, o bien hace lo primero que le viene en gana, por lo que estará mal, o pregunta repetidamente hasta que lo entiende. En ambos casos hemos perdido mucho tiempo, energía y atención, y hemos creado el caos por el camino.

En circunstancias normales, le echaríamos la culpa a los alumnos y los acusaríamos de no escuchar atentamente y de perder el tiempo. Sin embargo, si somos honestos con lo que debieran ser nuestras habilidades lectivas, hemos sido nosotros los que hemos causado el caos, puesto que no hemos

atendido al principio fundamental de “nunca dar a los alumnos nada que desvíe su atención de nuestra explicación”: Las instrucciones siempre antes que los materiales.

En un capítulo próximo señalaré cuáles son las diferentes inteligencias y cómo usarlas apropiadamente. Aquí, y para la comprensión del ejemplo, explicaré solo que la cinestesia es aquella que relaciona el aprendizaje con el movimiento: al manipular las cosas, llegamos mejor al conocimiento de las mismas. No es lo mismo “aprenderse los verbos” de memoria que manipular piezas de puzzle, en las que aparezcan verbos, y con las que tengamos que completar algo.

Pues bien, una vez expuesto esto, volvemos al sobre que estábamos entregando y a la falta de atención de nuestros alumnos mientras explicábamos el proceso que tenían que seguir para completar la actividad. Y la razón estaba en que si un alumno tiene que elegir entre escuchar lo que el profesor le está diciendo o manipular algo que se le ha dado, siempre elegirá la segunda opción. Por ello, mientras nosotros hablamos, ellos están en un universo paralelo desde el que no nos oyen y en el que, sin siquiera percatarse de ello, tratan de figurarse para qué sirve lo que hay dentro y qué hay que hacer con ello.

La manera de proceder para evitar eso tendría que haber sido haberles dado las instrucciones ANTES de pasarles el sobre. De esta manera todo el mundo atiende a lo que hay que hacer y, si alguien no lo entiende, acudimos al *principio de economía grupal*<sup>99</sup> desde el que el grupo se asegurará que todos los integrantes de la clase entiendan las instrucciones al mismo nivel.

Mejor incluso, habría sido actuar conforme a las instrucciones del mismo modo del que vamos a proceder con la lección. Pero, como no hemos llegado allí todavía, no nos vamos a detener en explicaciones de porqué lo hacemos así, aunque sí voy a poner un ejemplo de cómo se llevaría a cabo para que se vea claro. Más tarde, cuando lleguemos a la fórmula HIFACE, veremos con claridad el porqué de esta pauta.

---

<sup>99</sup> Principio del que hablaré en profundidad en el capítulo “1.1.3. Class Community o El sentimiento de pertenencia”.

Bien, el modo de actuación más adecuado para las instrucciones, y del que deberíamos hacer un hábito, es que sean los mismos alumnos los que descubran qué es lo que hay que hacer. Con esta fórmula, nos servimos de su curiosidad y de su energía cinética para captar su atención, por lo que, al mismo tiempo que evitamos problemas de disciplina, nos aseguramos de que todos comprenden lo que hay que hacer, ya que no viene de fuera como una orden, sino que lo han ido descubriendo como si de la búsqueda del tesoro se tratase.

Siguiendo con el ejemplo anterior de los sobres, haríamos lo siguiente:

— Profesor (mostrando los sobres): tengo aquí 6 sobres; teniendo en cuenta que vosotros sois 30, ¿cómo creéis que vais a tener que trabajar?

— Alumnos: en grupos de cinco.

— PR: Dentro del sobre hay palabras sueltas que aparentemente (hacemos hincapié en la palabra) no tienen nada que ver unas con otras. ¿Qué creéis que hay que hacer?

Aquí oiremos griterío de respuestas —caos controlado; apariencia de desorden pero todos están siguiendo nuestras instrucciones.

— AL: “Que hagamos frases”, “que las conectemos de alguna manera”, “que las unamos por significado”...

Y así permitimos que sigan hasta que den con la que buscamos. Cuando la hayan encontrado, se da por buena la que sea y se sigue, en caso de que sea necesario, añadiendo preguntas que les ayuden a descubrir todo lo que hay que hacer. Aquí podemos aprovechar para introducir cualquier cosa que creamos importante, aunque sea de comportamiento. Y el hecho de que ellos mismos lo digan en alto, como respuesta a lo que saben que se espera de ellos, lo hace mucho más significativo. Por ejemplo:

— PR: ¿Y cómo se trabaja en grupo?

— AL: “En voz baja”, “por turnos de palabra”... (Cualquiera que sean las pautas de grupo que hemos marcado con ellos y dependiendo, obviamente, de su edad).

Una vez que todo ha quedado claro, y antes de dar la orden de comenzar, se deberá preguntar si todos tienen claro lo que hay que hacer. Ésta, como todos los profesores saben, o deberían saber, es una pregunta retórica para los alumnos. Yo digo siempre que creo que los estudiantes, durante sus años de adolescencia, desarrollan un *reflejo automático de respuesta afirmativa*, que funciona de la siguiente manera:

— PR: ¿Lo habéis entendido?

— AL: Síííí!!! [Resuena el eco de la clase al unísono]

— PR: ¿Lo habeis hecho?

— AL: Síííí!!!

— PR: ¿Sabéis lo que hay que hacer después?

— AL: Síííí!!!.

Siempre todos al unísono.

Pero si nos dirigimos a uno de los que gritaba "sí" y le preguntamos —¿el qué?, la respuesta es —  
¿el qué, qué?

Pues bien, lo que yo siempre digo es que nos merecemos una respuesta automática por lanzar una pregunta retórica. Si queremos terminar la fase de instrucciones de la actividad al mismo nivel de atención y entendimiento que teníamos hasta ahora, necesitamos seguir haciendo preguntas abiertas que incluyan a los alumnos en la respuesta: ¿quién me dice, entonces, paso a paso lo que hay que hacer?, ¿qué se le ha olvidado?, etc.

De este modo, no solo nos aseguramos de que lo tienen claro sino que, si algún alumno lo había entendido de manera diferente, ahora es el momento de subsanar su error.

Todo esto, bien hecho, no lleva más de dos o tres minutos y nos permite empezar la actividad que teníamos programada con la plena atención de los alumnos, sabiendo cada uno de ellos lo que tiene que hacer e intrigados por el ejercicio en sí. Ahora es el momento de repartir los sobres y dejarlos trabajar.

Ahora bien, hay algo que nos ha faltado. Nuestros alumnos, aunque muy preparados para el reto que les hemos propuesto, no saben de cuánto tiempo disponen para ello. Esto es muy importante ya que, la fijación de límites temporales hace que el desarrollo de la actividad cobre relevancia en sí mismo. El mensaje que les enviamos es que, no solo importa la actividad, sino que el buen desarrollo de la misma, implica que hay que ser capaz de realizarla en X'. De este modo, la medida disciplinaria va intrínsecamente establecida en la tarea, ya que cuando hay límite de duración, los estudiantes no tienen tiempo que perder atendiendo a otros menesteres.

La mejor fórmula para establecer tiempos que se adecuen a todos los estilos de aprendizaje es dejar que sean los alumnos los que decidan cuanto tiempo necesitan. Se les escucha y se llega con ellos a un acuerdo que quede en el medio entre el máximo y el mínimo propuesto, de este modo ni agobiamos al que va mas lento, ni frustramos al que va mas rápido.

Posiblemente muchos profesores piensen que si permitimos a los alumnos elegir, siempre nos van a dar respuestas que les permita tiempo lúdico. Esto es una equivocación. Es increíble lo que hace un alumno al que se le da —o por lo menos eso cree él— la posibilidad de decidir sobre el curso de la clase. Hasta los más díscolos se ilusionan por formar parte de lo que está pasando. Y no olvidemos que, como estamos cambiando por completo nuestro método de enseñanza —y ahora es algo que de hecho disfrutan, no tienen ningún motivo para sabotearlo.

Así que, una vez establecido el tiempo, es cuando se les daría los sobres y se les dejaría trabajar. Se les va avisando de que se les acaba el tiempo en intervalos regulares y cuando llegue a su fin se pregunta si todo el mundo ha terminado.

Si la mayoría ha terminado, pasaremos a la corrección de la actividad, tal y como la hayamos diseñado. No podemos dejar mas tiempo ya que el porcentaje de alumnos sin terminar es muy pequeño y eso crearía caos en los demás que sí han concluido. Lo que evidentemente tendremos que hacer es asegurarnos, a la hora de la corrección, de que aquellos que no habían terminado, ahora han entendido el proceso por el cual hemos llegado a esas soluciones.



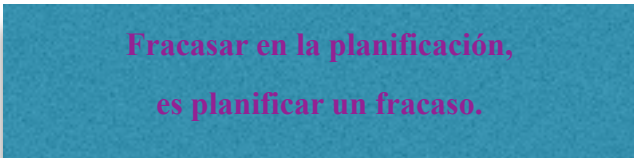
Sin embargo, si por el contrario, el porcentaje que predomina es el de alumnos que no han acabado, es evidente que ha habido un error de cálculo por nuestra parte y deberemos, por tanto, ampliar el tiempo para que puedan llevarlo a cabo.

Al terminar con la actividad que tenemos entre manos, volveremos a comenzar el ciclo desde el principio para la siguiente. En el momento en el que esto se convierte en rutina, los alumnos ya solo tienen que ser presentados con los materiales y ellos mismos disponen las preguntas y las respuestas que requiere la construcción de directrices para las actividades que les queramos proponer.

Atendiendo al hecho de que, lo que esta tesis propone es que, una vez adquiridas todas estas habilidades, los estudiantes se transformen en los profesores —que es donde se convertirán en auténticos dueños de su aprendizaje, nos tenemos que asegurar de que todas estas prácticas quedan bien implantadas en sus mentes hasta el punto de convertirse en hábito. De este modo, cuando llegue el momento de actuar como profesores, tanto los que instruyen como los que son instruidos, atenderán a unas fórmulas académicas y comportamentales que permitirán un funcionamiento fluido, donde la disciplina no será un problema —sea quien sea el profesor, y por lo tanto, la atención se centrará única y exclusivamente en el aprendizaje.

### 1.1.2. La planificación

#### 1.1.2.1. Por qué es fundamental



**Fracasar en la planificación,  
es planificar un fracaso.**

Porque, como ya hemos hablado anteriormente, para que una clase funcione hay que planear hasta el más mínimo detalle. Todo debe estar pensado. Si no, lo que confiábamos fuera una actividad creativa, se convierte en un caos descontrolado.

Pues bien, para planificar de este modo se necesita el “lesson plan”. Es parecido a la programación de aula pero se hace solo de una sesión de trabajo. Porque, ¿cómo vamos a planear lo que va a ocurrir la semana que viene si no sabemos cómo va a ir la lección de hoy?

### 1.1.2.2. Cómo planificar

De acuerdo a todo lo visto hasta ahora, la planificación de nuestra lección, a cuya estructura — lesson plan— acudiré un poco más adelante, debe cumplir los siguientes requisitos:

- Planificar para motivar, atendiendo a los intereses de nuestros alumnos.
- Planificar para el grupo, pero teniendo en cuenta el currículum interno de aprendizaje y las necesidades de cada uno de nuestros estudiantes.
- Planificar para la totalidad de la duración de la clase. Los estudiantes perciben en seguida cuándo los tiempos se nos han ido de las manos y no tenemos muy claro qué hacer después, y aprovechan para desconectar —caos descontrolado.
- Planificar manteniendo siempre imágenes visuales del grupo y teniendo en mente las nociones de CC (Caos Controlado) vs CD (Caos Descontrolado), de acuerdo a su idiosincrasia.

Si nos preguntamos constantemente “qué pasará después”, y nos respondemos de acuerdo al carácter de nuestro grupo, siempre estaremos un paso por delante de ellos ya que podremos planificar, tanto desde el punto de vista académico —conforme a la que sabemos será la dirección de sus respuestas, como desde el punto de vista comportamental —en arreglo a las particularidades que en este grupo suponen ciertas prácticas. Recordemos como ejemplo la anécdota de las cartulinas expuesta anteriormente.

### 1.1.2.2.1. El Esquema

Un lesson Plan tiene la siguiente estructura, que podrá ser adaptada dependiendo de las necesidades del profesor.

Nombre de la lección:		Clase:		# Ests.:
Disposición(es) de la clase:				
Objetivos:		Materiales:		
Tiempo (Cuánto)	Interacción (Quién)	Actividad (Qué)	Procedimiento (Cómo)	Arreglos (Cómo+)
3-5'	Sts	Calentamiento Conocimientos previos		
...				
...				
5-10'		Cierre		
Reflexión (Después de la clase)				

### 1.1.2.2.2. El Proceso

Una vez completado el lesson plan, quedará tal y como se observa en el anexo número 4.

#### 1.1.2.2.2.1. Taxonomía de los Objetivos

Ya en 1956, Benjamin Bloom<sup>100</sup>, teniendo como colaboradores a Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill, y David Krathwohl, publicó un marco de categorización de los objetivos que debe tener toda instrucción para ser efectiva, al que llamó *Taxonomía de Objetivos Educativos*<sup>101</sup>. Comúnmente conocido como La Taxonomía de Bloom, este marco ha sido aplicado por generaciones de profesores en colegios y universidades del mundo.

Este marco se componía de seis categorías: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Todas las categorías, excepto la de Conocimiento, se presentaron como “habilidades”, ya que se partía de la base de que el Conocimiento era el requisito imprescindible para que las demás pudieran llevarse al práctica.

Un grupo formado por psicólogos, teóricos e investigadores, publicó en el 2001 una revisión de la Taxonomía de Bloom, bajo el título *Taxonomía para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación*<sup>102</sup>. Este título nos aleja de la noción estática de “objetivos educativos” —tal y como aparecen en el título original de Bloom, para encaminarnos hacia un concepto más dinámico de clasificación. Los autores de la taxonomía revisada hacen hincapié en el dinamismo, utilizando verbos como “palabras de acción” que describen los procesos cognitivos mediante los que “encontrar” y “trabajar” con el conocimiento.

---

<sup>100</sup> Benjamin Samuel Bloom (1913–1999). Psicólogo y educador americano que contribuyó a la clasificación de objetivos educativos y a las teorías de aprendizaje. Dirigió un equipo centrado en la investigación del desarrollo del talento. En 1956, publicó el primer volumen sobre Taxonomía de los Objetivos Educativos; una clasificación de metas educativas que exponía la clasificación de objetivos de aprendizaje, y que permanece como elemento fundacional y esencial de las comunidades educativas, bajo el nombre de Taxonomía de Bloom.

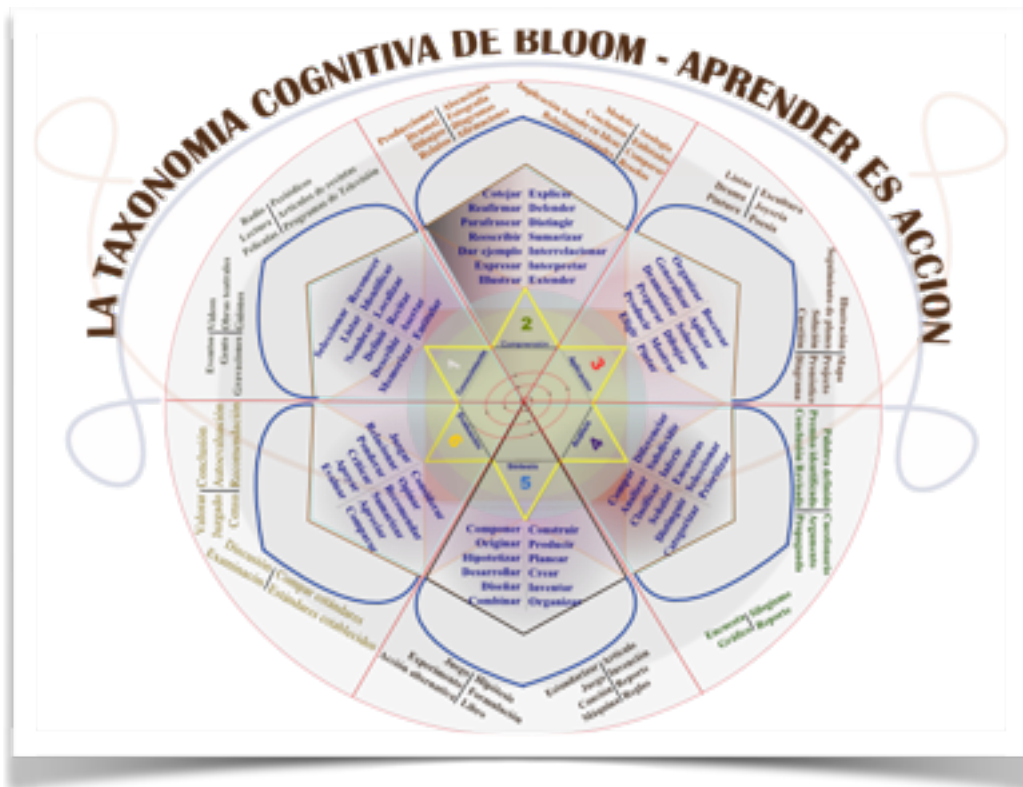
<sup>101</sup> BLOOM B S (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay

<sup>102</sup> Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (eds.) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman, c2001

La tabla que presento a continuación expone una visión de conjunto de las funciones de Bloom — con sus definiciones— y a continuación las “palabras de acción” de la revisión.

Objetivo	Función	Verbos relacionados con esta función		
<b>Conocimiento</b>	Atiende a la habilidad de recordar o recuperar datos aprendidos previamente.	Conocer Identificar relacionar Listar	Definir Recuperar Memorizar Repetir	Nombrar Reconocer Adquirir Registrar
<b>Comprensión</b>	Atiende a la habilidad de captar o construir significado de material nuevo.	Localizar Expresar Explicar Reseñar	Inferir Describir Discutir Revisar	Ilustrar Interpretar Representar Diferenciar
<b>Aplicación</b>	Atiende a la habilidad de utilizar el material aprendido e implementarlo en situaciones nuevas.	Aplicar Desarrollar Utilizar Implementar	Organizar Emplear Estructurar Interpretar	Practicar Calcular Exhibir Mostrar
<b>Análisis</b>	Atiende a la habilidad de desglosar o distinguir los componentes de algo para que su estructura organizacional se pueda entender mejor.	Analizar Comparar Examinar Categorizar Probar	Diferenciar Contrastar Investigar Detectar Deducir	Experimentar Descubrir Inspeccionar Discriminar Separar
<b>Síntesis</b>	Atiende a la habilidad de unir elementos de forma coherente para conseguir la creación de algo.	Componer Diseñar Producir Predecir	Planificar Inventar Formular Establecer	Proponer Desarrollar Construir Organizar
<b>Evaluación</b>	Atiende a la habilidad de comprobar, juzgar e incluso criticar el valor de un material con respecto a su propósito.	Juzgar Comparar Medir Examinar	Argumentar Considerar Evaluar Estimar	Validar Considerar Inferir Criticar

A partir de aquí, es corriente encontrarse la Taxonomía en forma de círculo, tal y como observamos en la siguiente ficha:



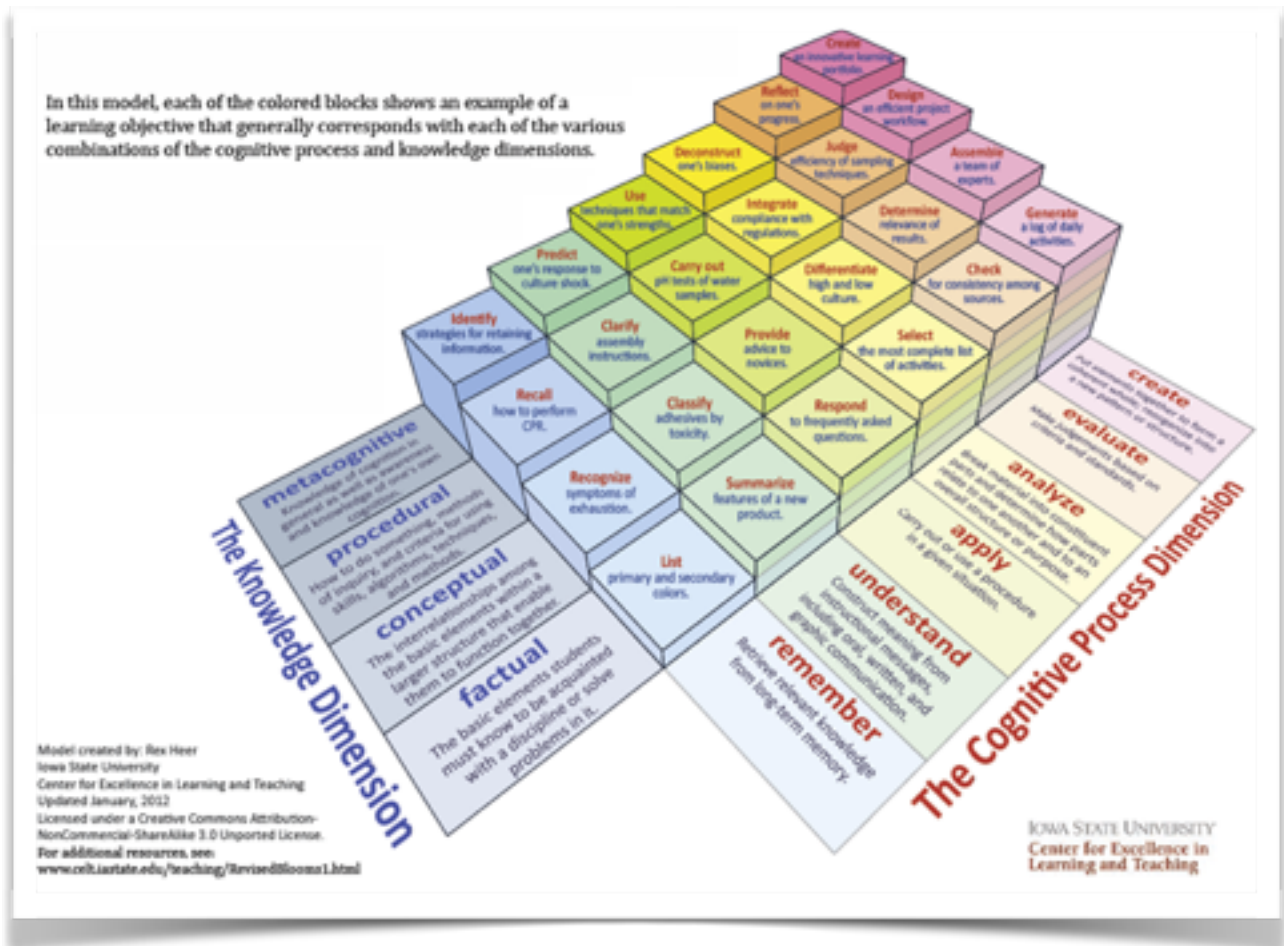
Taxonomía de Bloom<sup>103</sup>

En la taxonomía revisada, el conocimiento es la base de los seis procesos cognitivos, pero sus autores crearon también una taxonomía separada de los tipos de conocimiento usados para la cognición.

Tipo de Conocimiento	Conocimientos que adquiero
<b>Factual</b>	Terminología Detalles específicos y elementos
<b>Conceptual</b>	Clasificación de categorías Principios y generalizaciones Teorías, modelos y estructuras
<b>Procedimental</b>	Habilidades, técnicas y métodos específicos para una materia Algoritmos Criterio para determinar cuando utilizar ciertos procedimientos
<b>Metacognitivo</b>	Conocimiento estratégico Conocimiento contextual y condicional sobre tareas cognitivas Auto-conocimiento

<sup>103</sup>«La rosa de Bloom» de I, John M. Kennedy T.. Disponible bajo la licencia CC BY 2.5 vía Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:La\\_rosa\\_de\\_Bloom.png#/media/File:La\\_rosa\\_de\\_Bloom.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_rosa_de_Bloom.png#/media/File:La_rosa_de_Bloom.png)

La conjunción de ambos ejes dimensionales, el Conocimiento y el Proceso cognitivo, queda muy clara cuando se observa la tabla tridimensional creada por Rex Heer en el Centro para la Excelencia de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Iowa<sup>104</sup>.



Pero, cuando nos enfrentamos a la tarea de planificar nuestras lecciones, no solo debemos tener en cuenta los que queremos que los alumnos aprendan sino, porqué y cómo. Estas dos preguntas — respectivamente— atienden a la identificación de otros dos tipos de objetivos: los afectivos y los psicomotores o cinéticos.

<sup>104</sup><http://www.learningsolutionsmag.com/assets/images/learningsolutions/2013/130214/model.png>

De acuerdo a Krathwohl<sup>105</sup>, al igual que los Objetivos Cognitivos, los *Objetivos Afectivos* —cuyo interés son los sentimientos y las emociones, también pueden ser divididos de formar jerárquica. De nuevo, la taxonomía se establece partiendo de sentimientos simples hasta llegar a los más complejos.

Objetivos	Función	Verbos relacionados con esta función	
<b>Recibir</b>	Se refiere a la sensibilidad del alumno hacia estímulos: conciencia, deseo de recibir, atención difusa.	Sentir Experimentar Capturar	Perseguir Atender Percibir
<b>Responder</b>	Se refiere a la atención activa que el estudiante presta a los estímulos y su motivación para aprender: aquiescencia, respuestas intencionadas, sentimiento de satisfacción.	Permitir Consentir Cooperar	Disfrutar Satisfacer Contribuir
<b>Valorar</b>	Se refiere a las creencias y las actitudes del estudiante con respecto al “valor” que da a las cosas: aceptación, preferencia, compromiso.	Buscar Justificar Investigar	Respetar Crear Defender
<b>Organizar</b>	Se refiere a la internalización de valores por parte del estudiante con respecto a la conceptualización y la organización del sistema de los mismos.	Examinar Clarificar Evaluar	Sistematizar Crear Integrar
<b>Caracterizar</b>	Se refiere a la internalización de los valores y cómo estos caracterizan al estudiante en su filosofía de vida.	Interiorizar Revisar Concluir	Conceptuar Resolver Juzgar

Por otro lado, los *Objetivos Psicomotores o Cinéticos*, —en palabras de Anita Harrow<sup>106</sup>— “se interesan por las funciones físicas, las acciones reflejas y los movimientos interpretativos”<sup>107</sup>.

A la hora de planificar, es importante que se entienda la diferencia entre marcar un objetivo como “cinético” —o físico— o marcarlo como “psicomotor”.

<sup>105</sup>David Reading Krathwohl (1921). Psicólogo americano que ha servido a la Educación en multitud de campos. Fue Director de la Agencia de Investigación Educacional del Estado de Michigan y Presidente de la Asociación Nacional de Investigación Educacional en los EEUU. Colaborador de Benjamin Bloom en su libro *Taxonomy of Educational Objectives* y coautor de su revisión *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.

<sup>106</sup> Psicopedagoga estadounidense que ha desarrollado la taxonomía del dominio psicomotor.

<sup>107</sup>Harrow, A.J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co.



Si la actividad física que proponemos es para apoyar una función cognitiva o afectiva, simplemente lo etiquetaremos de cinético. Si por el contrario, lo llamamos psicomotor, estamos queriendo dejar clara una intención educacional de crecimiento en el área específica a la que nos refiramos.

Sirva como ejemplo una actividad en la que entreguemos a la mitad de la clase unas preguntas y a la otra mitad sus respuestas, y hagamos que nuestros alumnos se pongan de pie y, de manera aleatoria, *caminen* por la clase, preguntando a sus compañeros qué han recibido y si tienen la respuesta a su pregunta —o la pregunta a su respuesta, o si les pueden indicar quién cree que la tiene.

El caminar alrededor de la clase en esta actividad, tendríamos que marcarlo como cinético (físico), ya que se ha propuesto como apoyo de la función cognitiva —para otorgar al alumno el acceso a la clase al completo y mantener cuantas más conversaciones de “contenido” sean posibles, y de la función afectiva —para mejorar las relaciones de la clase como comunidad de ayuda para el aprendizaje.

Para haberla tildado de psicomotora, la actividad de “caminar” tendría que interesarnos en sí misma, como por ejemplo, para buscar la capacidad de respuesta de las rótulas de nuestros alumnos al desplazarse con pasos cortos y paradas constantes.

Pero, independientemente del nombre, lo que ambos tienen en común es la taxonomía en la que se dividen:

- Movimientos reflejos: movimientos que incluyan una, o varias, partes de la espina dorsal y/o los músculos, de manera involuntaria.
- Movimientos fundamentales: habilidades o movimientos relacionados con caminar, correr, saltar, empujar, manipular, etc.
- Habilidades perceptivas: habilidades relacionadas con los movimientos del cuerpo, la coordinación y/o los sentidos. Se relacionan con la habilidad de recoger información del entorno y reaccionar ante ella.

- Habilidades físicas: se relacionan con actividades que requieran agilidad, flexibilidad, fuerza, tiempo de respuesta/reacción y/o destreza.
- Movimientos especializados: habilidades y movimientos que se necesitan aprender para poder formar parte en juegos, practicar deportes, bailar, actuar o para aplicarse en cualquier forma de expresión artística.
- Comunicación no-discursiva: movimientos expresivos que comunican significado sin la ayuda de signos verbales, a través de posturas, gestos, expresiones faciales y/o movimientos creativos como aquellos que encontramos en el ballet o el mimo.

Como nota final para este apartado, es importante recordar que el truco para una planificación de objetivos efectiva es que tiene que haber “intención” de crecimiento específica en, por lo menos, uno de los tres campos, pero que la combinación de los tres, es la que brinda a nuestros alumnos la oportunidad de un aprendizaje holístico y multidimensional.

#### 1.1.2.2.2. Breve exposición por columnas

**Tiempo (Cuánto)** — En esta columna tendremos que poner la cantidad de minutos que esperamos dure la actividad. De esa manera, aunque puedan aparecer sorpresas de última hora, en todo caso me sobrarán minutos de la lección, pero nunca me faltarán. Como ya mencionaba anteriormente, cuando nos quedamos sin saber qué hacer los alumnos lo notan, se percatan de que estamos rellenando huecos y perdemos su atención. No hay que permitir que el alumno deje de trabajar ni un minuto, porque recordemos que la mejor manera de mantener la disciplina es “tener al alumno trabajando”. Y recordemos también que cuando decimos “trabajando”, no nos referimos a callado y en silencio, sino “realizando la tarea que se le ha asignado”, lo cual puede significar, como ya hemos contemplado, que esté hablando, levantado, o riéndose.

Recordado esto, es importante apuntar que al calentamiento nunca debemos asignarle más de 5'. Cuando llegemos a la explicación por filas veremos porqué. Al igual que el cierre, tampoco debería durar nunca más de 10'.

Con respecto a las demás actividades —y dependiendo del tipo evidentemente, deberíamos repartirlas en periodos de un máximo de 15'.

**Interacción (quién)** — Aquí es donde el profesor debe pensar cómo quiere que se desarrolle la actividad, porque si no lo tiene preparado, puede tener problemas. Tal y como explicaba en un ejemplo anterior, si yo digo “trabajad en grupos”, los alumnos van a moverse en la dirección de sus amigos con lo que, además de crear un caos descontrolado, los grupos tendrán números desiguales. O quizás, lo que en principio parece una buena idea para trabajo en grupo, una vez proyectada la imagen visual de cómo lo vamos a llevar a la práctica tiene sus desventajas; algo que el profesor, conociendo a sus alumnos, debe tener en cuenta por adelantado. Así que, una vez hemos desarrollado la actividad en nuestra cabeza y hemos visto el mejor proceder, lo apuntamos en este apartado para que, llegado el momento, sepamos cómo actuar.

Así, donde vemos Gen, corresponderá a la clase en su totalidad; GR corresponderá a los mini grupos de trabajo; Pr es el profesor. Y así sucesivamente. Cada uno puede asignar la siglas que le parezcan más convenientes, siempre y cuando las recuerde a la hora de ponerlas en práctica.

Si en una actividad el profesor va a mostrar algo y los alumnos deben responder, pondremos las siglas del profesor delante, una barra, y el grupo detrás —Pr/Gen. Si, por el contrario, el profesor espera que los alumnos sean los que hagan preguntas, se cambiará el orden, quedando Gen/Pr.

Aunque todo esto pueda parecer una nimiedad, es importante recordar que la única manera de preparar una buena clase es teniendo fresca la anterior, ya que es en ésta en la que nos hemos percatado de las necesidades de nuestros alumnos. Pero si yo tengo una clase hoy y, al salir, preparo la de dentro de tres días, todo lo que me parece obvio ahora mismo, no lo será pasado ese tiempo por lo que, cualquier decisión que tome ahora, que tengo todos los datos, me servirá para la mejor

conducción de la clase próxima. Llegado el momento, es muy tranquilizador saber que puedes confiar en las notas que hiciste hace un par de días y que, aunque ahora no recuerdes porqué tomaste la decisión de hacerlo así, había una razón y, si sigues los pasos, todo saldrá bien.

Recordemos que *Fail to plan is plan to fail*<sup>108</sup>.

**Actividad (Qué)** — Escribimos simplemente el nombre de la actividad, como hayamos decidido llamarla. Excepto la primera y la última, que siempre son “calentamiento” y “cierre” respectivamente.

**Procedimiento (Cómo)** — De acuerdo a lo que ya he comentado previamente de que en un par de días no recordaremos con exactitud la última lección, y tendremos que confiar en las notas de nuestro *lesson plan*, la cantidad de detalles que queramos añadir dependerá de nuestra memoria y/o la experiencia que tengamos en ese campo.

Yo, por ejemplo, cada vez que tengo un curso nuevo, preparo el *lesson plan* al máximo detalle durante el primer trimestre. Sin embargo, una vez que ya tengo establecidos ciertos patrones de comportamiento con los alumnos, ya no necesito ser tan exhaustiva porque muchas cosas se repiten y ellos lo saben.

**Arreglos (Cómo +)** — Le he puesto este nombre porque me parece que expresa a la perfección la función de esta columna, ya que en ella es donde apuntamos notas en cuanto a “acomodo”, “organización” y “reparación” de la columna anterior —todos ellos sinónimos de “arreglo”.

En este apartado es también donde nos aseguramos de que ningún alumno se queda fuera. Ya sea por condición física, o por diferentes dimensiones cognitivas.

Explicaré esto último: Cuando un profesor prepara la clase, lo está haciendo para el estándar, para la mayoría; para los alumnos que, en esa edad, deberían tener esos conocimientos. Pero el problema es que, el alumno estándar no es nuestra clase al completo y estamos dejando muchos estudiantes fuera. Y lo primero que viene a la cabeza cuando se hace mención de “dejar estudiantes fuera” son

---

<sup>108</sup> Fracasos en la planificación es planificar un fracaso

aquellos alumnos que no llegan al estándar establecido porque les cuesta más, pero no necesariamente tienen que ser los únicos que queden fuera del paraguas. ¿Qué pasa con los que ya lo saben, o con los que tienen la capacidad cognitiva pero no la habilidad de trabajar en grupo, etc.? Esos alumnos se aburren y/o desconectan, y eso conduce a dos problemáticas: una para el profesor —puesto que se convierten en problemas de disciplina, y otra para esos alumnos —puesto que no están aprendiendo. Vienen a clase para nada, por lo que, ¿quién puede culparlos por tener un comportamiento perturbador?

Así que, unos por más, otros por menos, y otros por necesidades particulares, todos se deben tener en cuenta a la hora de las adaptaciones.

Con aquellos cuyo problema sea una discapacidad, evidentemente deberemos trabajar con el personal profesional del centro para que nos ayude.

En los casos en los que un alumno, sin discapacidad, presente dificultades en el aprendizaje de alguna parte de la materia en particular, siempre se puede echar mano de fichas de ayuda, o de la asistencia de otros alumnos más aventajados que puedan ayudarle una vez hayan terminado ellos.

En el caso de los que van más avanzados, hay muchas cosas que se pueden hacer con ellos pero, lo que nunca debemos hacer, es que adelanten trabajo. Eso solo se convierte en un problema cada vez mayor, puesto que la clase nunca los alcanza y siempre van por delante. Fórmulas que a mí me han resultado exitosas en esos casos son, la ya mencionada “ayudar a otros compañeros” para que se sientan útiles, o darles trabajo extra para cuando acaben. Pero en este último caso debemos planificar también tiempo para que lo expongan ya que, si el hecho de trabajar más que los demás “porque sí” se convierte en rutina, dejarán de hacerlo. Debe haber una recompensa, y esa puede ser —dependiendo del carácter del alumno— una exposición de su trabajo a la clase, una nota extra, etc. Pero todo ello debe haberse tenido en cuenta y haber sido anotado en el *lesson plan* para que no tengamos sorpresas de última hora.

### 1.1.2.2.3. Breve exposición por filas

**Calentamiento** — Es la parte en la que el profesor recluta la atención de los alumnos y la dirige hacia la lección. Ahí es donde los preparamos para lo que va a ocurrir.

Puntos que no debemos olvidar para su correcto funcionamiento:

1. Rutina: Debemos establecer unos patrones de funcionamiento conforme a lo que son los cinco primeros minutos de la lección, porque esos son los que van a marcar el resto de la clase.

Tanto si los alumnos vienen a nuestra aula, como si somos nosotros los que vamos a la suya, los alumnos saben lo que tienen que hacer y no tendremos que pedirles silencio, ni que se pongan a trabajar, porque ya lo tienen como rutina.

Como he indicado en un capítulo anterior, a mí me gusta dedicar los primeros 30-40 segundos a una anécdota graciosa, que los agrupe en torno a una sola voz, para que no tenga que ser la mía gritando “silencio”. Pero esto pertenece a la “entrada en clase”. En el momento en el que termina la anécdota, mis estudiantes atienden a ver lo que les deparan los 3-5’ de calentamiento.

2. Validez: Para asegurarnos de que lo hacen, ellos tienen que sentir que tiene una razón de ser y, para ello, vamos a otorgar a la tarea del calentamiento *validez*. Cada profesor puede hacer con esa *validez* lo que quiera, pero teniendo en cuenta que lo que más importa a los alumnos es la nota, a mí me ha funcionado el otorgar un punto más en la nota final del trimestre a aquellos alumnos que completen los calentamientos en el tiempo designado.

3. Brevedad: Es importante que sea corto porque esto no es la lección, es solo lo que los prepara para la misma. Debe ser algo que puedan hacer con facilidad, ya que la idea no es examinarlos de algo, sino hacer que se pongan a trabajar y no tengamos que perder los 10 primeros minutos de clase reconduciéndolos.

Lo apropiado es utilizar ese calentamiento para ver cuánto recuerdan de la clase anterior, o para acceder a sus *conocimientos previos* sobre algo nuevo que se va a dar hoy. Por tanto, la nota de *validez* de la que hablábamos antes, no se dará por hacerlo bien, sino por hacerlo.

**Instrucción** — Una vez que tenemos a los alumnos preparados para trabajar, las siguientes líneas se rellenarán con las actividades que tengamos en mente y que responderán a la diferentes partes de la instrucción que veremos en capítulos posteriores.

**Cierre** — Es importante que NUNCA abandonemos una clase sin un cierre. De hecho, si tenemos uno preparado y, por la razón que sea, la clase se ha alargado más en algún otro punto y no vamos a llegar a él, paramos donde más temprano creamos conveniente para que nos de tiempo a “cerrar” lo que hemos hecho hasta aquí. La razón de esto es que, si nos vamos sin un cierre, ¿cómo sabemos lo que han entendido los alumnos?

El cierre nos va a servir para evaluar de modo global la lección del día. ¿Se ha comprendido?, ¿quién sí/no?, ¿dónde se han quedado? Etc.

Una clase sin cierre, no es una clase que se pueda considerar “dada”. El final de una clase no puede ser esperar a que suene el timbre para decir “continuaremos el próximo día”. Se tienen que permitir los últimos 5’-10’ para tomarle el pulso a lo que ha ocurrido en los 55’/80’<sup>109</sup>previos.

#### 1.1.2.2.4. Reflexión

En 1910, John Dewey articuló su idea de *cómo pensamos* en un libro con el mismo nombre<sup>110</sup>. En él identificaba varios modelos de pensamiento, entre los que incluía creencias, imaginación y monólogo interior— pero el modelo en el que más interesado estaba, era el de la reflexión.

Un siglo más tarde, y con multitud de programas educacionales que alegan la utilización de sus conceptos, la idea de reflexión de Dewey sigue siendo escasa o nula durante los procesos de instrucción en algunos entornos educativos.

---

<sup>109</sup> Tomo como ejemplo la generalidad temporal, que son clases de 60’ o de 90’.

<sup>110</sup> DEWEY, John. *How we think*. New York, NY. D.C. Heath & Company, 1910

Más adelante, veremos cómo la reflexión no solo nos va a servir para considerar algo que ya ha tenido lugar —como es el caso en el que se utiliza en este apartado, sino como herramienta para la propia instrucción.

Pero antes de nada, y a modo de visión general, he destilado los cuatro criterios que a mi parecer caracterizan la noción de reflexión de Dewey.

1. Reflexión es un proceso de construcción de significado que permite al estudiante moverse de una experiencia a la siguiente, con una mayor y mas profunda comprensión de las conexiones que se establecen entre ellas. Es el hilo conductor que hace posible el aprendizaje continuo, y asegura el progreso del individuo finalmente el de la sociedad.
2. Reflexión es un modo de pensar riguroso, sistemático y disciplinado que tiene sus raíces en la investigación científica.
3. La reflexión tiene que ocurrir en comunidad, donde haya interacción con otros.
4. la Reflexión requiere actitudes que aprecien el crecimiento de los valores personales e intelectuales de uno mismo y de los demás.

Una buena reflexión pues, ya sea como herramienta de instrucción, o de diagnóstico y valoración de la instrucción, deberá considerar estos cuatro criterios fundamentales.

Teniéndolos en cuenta, y para la finalidad que me ocupa ahora —reflexión como herramienta de diagnóstico y valoración, anotaré que debemos atender a dos propósitos:

- La que hacemos con nuestros alumnos al terminar la clase
- La que hacemos nosotros antes de preparar la siguiente lección

### **Con nuestros alumnos —**

Si realmente deseamos una educación holística para nuestros estudiantes, hay tres cosas que son fundamentales en el momento de reflexionar:



1. El perfil del estudiante<sup>111</sup> —del que ya he hablado en un capítulo anterior— y que, aunque pertenece al programa del Bachillerato Internacional, me parece que define a la perfección las características que debería tener el estudiante del S.XXI en cualquier programa educativo.

Conforme a ese perfil, los estudiantes mencionan, de manera voluntaria y aleatoria, los comportamientos —suyos o de otros compañeros— que se hayan adecuado a cualquiera de los elementos del perfil, y las razones por las que creen que se han cumplido. De este modo, el estudiante es plenamente consciente de cuáles son —o debieran ser— sus actitudes con respecto al aprendizaje en general y a la asignatura en particular, y los procesos por los que las adquiere.

2. Como los objetivos han estado presentes en la pizarra durante todo el tiempo, se valora con los estudiantes la compleción de los mismos con respecto a las actividades que se han presentado.

Si el tiempo brinda la oportunidad, puede ser muy útil, mostrarles una diapositiva con el *lesson plan*, para que, no solo entiendan la relación objetivo-actividad, sino que observen el proceso por el que se lleva a cabo y las reflexiones que se hizo el profesor a la hora de crear actividades que funcionaran tanto a nivel académico como cognitivo, y que incluyeran a todos los integrantes de la clase.

Esta interacción con la planificación les servirá de mucho cuando, más adelante, a partir del segundo trimestre, sean ellos los que tengan que preparar las clases que van a impartir a sus compañeros.

3. Las rúbricas —de las que hablaré en el siguiente apartado, son parte fundamental de la instrucción y por lo tanto se merecen toda la consideración que sea necesaria.

Como ya explicaré más adelante, para la buena utilización de la rúbrica, se requiere doble reflexión: la previa y la posterior.

---

<sup>111</sup> Véase anexo número 4

## La nuestra —

Puesto que la idea de nuestra reflexión es valorar el éxito de nuestra lección, parte fundamental del proceso será atender cuidadosamente a las observaciones que nos presentan los estudiantes durante la reflexión hecha con ellos, porque es de ahí de donde obtendremos —siguiendo las indicaciones de Dewey, la información facilitada por la comunidad como resultado de una interacción basada en los valores actitudinales necesarios para aprender; lo que me permite saber en qué porción del hilo conductor están, y/o donde se han quedado. Por otro lado requiere —de nuevo como indicaba Dewey, que el profesor establezca un sistema organizado de valoración y que acuda a él con disciplina.

Básicamente, durante la reflexión, un profesor debe ser capaz de contestar de manera positiva a las preguntas que aparecen en la tabla<sup>112</sup> de la siguiente página y, en el caso de que no sea así, meditar y discurrir el proceso mediante el que espera cambiar ese resultado negativo.

Algunas de las cuestiones, evidentemente, solo se abordarán de forma constante durante las primeras semanas de curso ya que, una vez establecidos ciertos parámetros, ya sabremos que la respuesta es positiva. Véase como ejemplo, la pregunta ‘¿Son los estudiantes conscientes de lo que significa “alterar el aprendizaje”’. Sin embargo, es fundamental recalcar que la obviedad que el tiempo confiere a esta pregunta, no es aplicable a la siguiente— ‘¿Cómo reaccionan los demás estudiantes ante las “alteraciones de aprendizaje” de otros compañeros?’ , ya que esto puede cambiar a lo largo de todo el curso académico.

---

<sup>112</sup> Tabla que he creado con dos propósitos: Reflexión y Observación.

El segundo propósito es que los estudiantes tengan acceso a una guía mediante la cual —cuando sus compañeros sean los profesores, puedan valorar el proceso de instrucción.

	Area	Cuestiones que abordar
<b>Alumnos</b>	Llegada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo ha ido la entrada?</li> <li>- Cómo ha ido el calentamiento?</li> <li>- La planificación y puesta en escena del calentamiento ha sido efectiva?</li> </ul>
	Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estaban los alumnos contentos y motivados para el aprendizaje?</li> </ul>
	Alteración del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son los estudiantes conscientes de lo que significa "alterar el aprendizaje"?</li> <li>- Cómo reaccionan los demás estudiantes ante las "alteraciones de aprendizaje" de otros compañeros?</li> </ul>
	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha habido aprendizaje significativo?</li> <li>- Dónde estaban "antes" y dónde están "ahora"?</li> </ul>
<b>Profesor</b>	Conocimiento de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- He demostrado suficiente conocimiento de la asignatura?</li> <li>- Ha quedado algo por resolver porque yo no lo tenía claro?</li> </ul>
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estaban los Objetivos claros?</li> <li>- Me ha ayudado el lesson plan a conseguir el progreso deseado?</li> <li>- Planifiqué bien para las necesidades individuales y los aprendizajes diferenciados?</li> </ul>
	Uso del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo ha sido el ritmo de la clase?</li> <li>- Cómo han ido las transiciones entre actividades?</li> </ul>
	Clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estaba clara mi presencia?</li> <li>- Si he tenido algún problema de Classroom Management - Cómo lo he abordado?</li> </ul>
	Necesidades individuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- He comprobado y confirmado "comprensión" por parte de TODOS los alumnos?</li> </ul>
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se equiparaban las actividades a los objetivos?</li> <li>- Eran imaginativas y apropiadas para el grupo?</li> <li>- Estaban las instrucciones claras?</li> <li>- Se han utilizado "nuevas tecnologías"?</li> <li>- Se han integrado de manera efectiva las "cuatro habilidades de la comunicación"?*</li> <li>- Se han integrado valores espirituales, morales, sociales y/o culturales?</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha sido efectivo el acercamiento a conocimientos previos?</li> </ul>
	Durante la lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha sido efectivo el manejo de feedback por parte del profesor?</li> <li>- Ha habido evaluación continua de lo que se iba aprendiendo?</li> <li>- Se ha invitado a los alumnos a valorar/evaluar el trabajo propio y/o el ajeno?</li> </ul>
	Deberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los he tenido en cuenta durante la clase, bien como corrección, bien como herramienta de trabajo?</li> <li>- Le he concedido la importancia que se merecen?</li> <li>- Les he dado feedback?</li> </ul>

\*Escritura, lectura, expresión oral y habilidades de comprensión.

### 1.1.2.2.3. La Rúbrica

La *rúbrica*, traducción literal que se le ha dado en español a la rubric, es la tabla que muestra la categorización de los elementos que vamos a evaluar y los conocimientos, habilidades y competencias que hay que demostrar para cada uno de ellos.

El uso de esta herramienta de trabajo es crucial para el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos ya que les muestra el camino que deben seguir para llegar a la perfección en cada uno de los apartados que estemos evaluando.

Yo siempre pongo el siguiente ejemplo cuando quiero explicar la utilidad de este documento.

Un profesor pide a los alumnos que escriban una redacción sobre la primavera. Los alumnos lo hacen y, cuando llega el momento de ver sus calificaciones, algunos observan que no se ajustan a lo esperado. Uno de los alumnos se acerca al profesor y le pregunta cuál es la razón de su 8, en lugar de un 10. A lo que el profesor le responde que se ha centrado demasiado en la poética del “renacer” de las cosas y no ha elaborado bien la parte científica en la que debería exponer a qué se debe ese “renacer”.

Si el profesor consideraba que era importante una conjugación de ambos elementos —el poético y el científico, debería haberlo hecho constar previamente como parte fundamental de la valoración a la hora de calificar. Al estudiante se le pidió que hiciera una redacción sobre la primavera y así lo hizo. Por lo tanto, aunque tenga razón de ser en la mente del profesor, o incluso forme parte del currículo académico, conforme a las directrices que el alumno recibió, ese 8 es aleatorio.

Esto se podría haber evitado con una clara organización de los elementos que se iban a valorar y los niveles de especificación que se esperaba para cada uno de ellos: la rúbrica.

Además, y desde un punto de vista práctico, también nos sirve para evitarnos quebraderos de cabeza a la hora de razonar nuestras calificaciones. El alumno tenía acceso, por adelantado, a todos los elementos que se iban a evaluar y a los componentes de calificación —con sus correspondencias

numéricas. Eso nos permitirá argumentar, sin discusiones, la conclusión “absolutamente objetiva” de su calificación.

Por eso es crucial, como mencionaba en el apartado anterior, que se reflexione sobre los contenidos de la rúbrica antes de comenzar la tarea, de manera que todos los integrantes del grupo comprendan enteramente lo que es un resultado satisfactorio. A posteriori, una vez realizada la actividad propuesta, es importante que los alumnos adquieran el hábito de repasar lo que han hecho con respecto a la rúbrica para asegurarse de que su calificación se corresponderá con la casilla adecuada.

#### 1.1.2.2.3.1. Estructura y especificaciones

La estructura de la rúbrica se establece sobre dos ejes, uno en el que aparecen los elementos que vamos a valorar (vertical) —donde pueden combinarse conocimientos y habilidades, atendiendo a los objetivos que hayamos propuesto para la lección, y el de las valoraciones (horizontal) —en el que aparecerán las calificaciones numéricas que otorgamos a cada uno de los elementos, dependiendo del detalle de compleción del mismo. Normalmente, el eje horizontal funciona en cuatro categorías, aunque algunos profesores prefieren redondearlas en cinco.

Es muy importante atender al hecho de que algunos profesores —afortunadamente no muchos— proponen la rúbrica partiendo del 1, que corresponde a la menor cantidad de conocimientos y/o habilidades, y desde ahí, van subiendo. Esto es un proceder erróneo y refleja una actitud negativa, ya que estamos mostrando al alumno lo que significa partir de “conocimiento cero” y que, conforme vaya añadiendo componentes, irá ganado puntos.

Una manera mucho más positiva de presentar la rúbrica es poner justo al lado del elemento que vamos a valorar, la versión mas perfecta del mismo, que se corresponderá por supuesto, con la calificación más alta. De este modo, el alumno da comienzo a la tarea sabiendo lo que le va a otorgar diez y, solo si no atiende a los requisitos de esa casilla, su nota irá bajando.

De este modo la estructura de la rúbrica —por ejemplo una sobre escritura, quedaría así.<sup>113</sup>

### 1.1.3. *Class Community* o El sentimiento de pertenencia

*Through others we become ourselves.*<sup>114</sup>

— Lev S. Vygotsky

Según el Diccionario de la Real Academia, la palabra comunidad tiene ocho diferentes acepciones.

Sin embargo, para este propósito, utilizaremos solo dos de ellas.

1. “Es un conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”,

2. “Es un grupo de personas que participan en una causa común”.<sup>115</sup>

La segunda sección de la Biblia, el Nuevo Testamento, se escribió originalmente en griego. El término *koinonia* a menudo se traduce como “compañerismo” o “comunión”. Esto implica la idea de participar en algo con alguien más. Se refiere a una relación doble en la que se hace hincapié ya sea en dar o en recibir. También se traduce como “participación” o “partícipe”, o “contribución”.<sup>116</sup>

La forma de expresión más antigua, natural y orgánica de toda relación interhumana es la Comunidad, y en ella reposa, en definitiva, la sociedad.

Las personas, es bien sabido, no nacen para vivir de manera aislada, lo hacen en grupos donde pueden encontrar el apoyo que necesitan para satisfacer sus necesidades, ya sean físicas, emocionales o intelectuales. Los sujetos entran constantemente en contacto con otros seres e intentan, casi por inercia, que sus encuentros sean, en la medida de lo posible, con personas con las que tengan, o perciban que pueden llegar a tener, algo en común. Así se crean los grupos, los

---

<sup>113</sup> Véase anexo número 6

<sup>114</sup> Traducción: Es, a través de los demás, donde nos convertimos en nosotros mismos.

<sup>115</sup> *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. La última edición es la 23.<sup>a</sup>, publicada en octubre de 2014. Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, **esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22.<sup>a</sup> edición** y las enmiendas incorporadas hasta 2012.

<sup>116</sup> [http://spanish.globalreach.org/spanish/images/L6360SP04\\_01.pdf](http://spanish.globalreach.org/spanish/images/L6360SP04_01.pdf)

conjuntos, las sociedades, etc. Y con ellos, el sentido de pertenencia, que no es más que el de experimentar la satisfacción de formar parte de un grupo en el que se siente conexión con sus integrantes. Esta compenetración se va forjando de manera cada vez más intensa, hasta convertirse en identidad; cosa que ocurre cuando la persona se identifica con el resto de los miembros, a quienes entiende como pares. Este sentido confiere una conducta activa al individuo que está dispuesto a defender su grupo y a manifestar su adhesión, apoyo o inclusión a la comunidad de manera pública.

Pues bien, no hay diferencia alguna entre el comportamiento descrito aquí arriba conforme a la idea de comunidad social, y el que podemos esperar de nuestros alumnos, si conseguimos crear una comunidad de clase a la que quieran “pertenecer” y en la que “conecten” con sus miembros. Una vez conseguido eso, sus capacidades de trabajo y de retroalimentación cognitiva -donde el grupo se alimenta del conocimiento adquirido por el grupo, se desarrollarán de tal manera, que los alumnos experimentarán no solo una ampliación en cuanto a la adquisición de contenidos, sino también un desarrollo respecto a sus habilidades y competencias; tal y como observaremos más tarde en los segmentos de Puesta en Práctica y Evaluación.

Y en esta misma línea de la “importancia de la comunidad” en la clase, aparece el Conectivismo; teoría de aprendizaje promovida por Stephen Downes y George Siemens que enfatiza el rol del contexto social y cultural. La relación de conexión entre experiencia, aprendizaje y conocimiento es el concepto central del conectivismo y, de ahí, su nombre.<sup>117</sup> Es similar a la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura<sup>118</sup>, que propone que las personas aprendemos por contacto.

El conectivismo, llamado “la teoría del aprendizaje para la era digital”, nació a partir de la globalización de la información como efecto de la comunicación masiva en los entornos virtuales

---

<sup>117</sup>Griffiths, Tony; David Guile (2003). "A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge". *European Educational Research Journal* 2 (1): 56–73.

<sup>118</sup>Albert Bandura es un psicólogo americano-canadiense que actualmente ostenta la cátedra David Starr Jordan de Ciencias Sociales en Psicología en la Universidad de Stanford.

de un mundo social digital en rápida evolución. En ella, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes y el modelo utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje<sup>119</sup>.

En este punto casi parece una obviedad apuntar que, en nuestro mundo tecnológico y en red, los educadores debemos tener en cuenta esta teoría; por ello, la trataré con más profundidad en el apartado de Uso apropiado de la tecnología.

Por ahora, sin embargo, lo que me interesa es exponer las teorías y los fundamentos en los que ha sido basada porque son los que me sirven para argumentar mi modelo de “comunidad de clase”.

El conectivismo ha sido a menudo asociado con Vygotsky<sup>120</sup> porque ofrece una perspectiva similar a su Zone of Proximal Development (ZPD)<sup>121</sup>, una idea que posteriormente se ha visto integrada en la Teoría de Actividad<sup>122</sup> de Engeström<sup>123, 124</sup>.

Si se entienden estas dos teorías, y sus aplicaciones prácticas, el colectivismo, y todas las demás formas de aprendizaje a través de las conexiones en comunidad toman sentido.

ZPD es un concepto introducido por el psicólogo soviético Lev Vygotsky y hace referencia a la diferencia entre lo que el estudiante puede hacer sin ayuda y lo que necesita ayuda para poder hacer.

---

<sup>119</sup><http://www.downes.ca>

<sup>120</sup>Lev Vygotsky (1896-1934). Psicólogo soviético que estudió el rol que los factores sociales y culturales tienen en la formación de la conciencia humana. Su teoría de signos y la relación que estos tienen con el desarrollo del habla influyó psicólogos como A.R. Luria Jean Piaget.  
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/633571/L-S-Vygotsky>

<sup>121</sup> Zona de desarrollo próximo

<sup>122</sup> Activity Theory (AT)

<sup>123</sup>Yrjö Engeström, Profesor del Center for Activity Theory and Developmental Work Research, del Departamento de Educación de la University of Helsinki, trabaja dentro del marco de la teoría de la actividad histórico-cultural. Se le conoce por su teoría de aprendizaje expansivo.  
Center for Activity Theory and Developmental Work Research  
P.O. Box 26  
FIN-00014 University of Helsinki, Finland

<sup>124</sup>Griffiths, Tony; David Guile (2003). "A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge". *European Educational Research Journal* 2 (1): 56–73.



Vygotsky exponía que un niño sigue el ejemplo de un adulto y gradualmente desarrolla la habilidad de llevar a cabo ciertas tareas sin ayuda.<sup>125</sup> Vygotsky y otros educadores creen que el rol de la educación es ofrecer al niño experiencias que se encuentren dentro de su zona de desarrollo próximo, y así estimular y aconsejar su propio aprendizaje.<sup>126</sup> El concepto de ZPD es como un andamiaje, una estructura de puntos de apoyo con el fin de llevar a cabo una acción.<sup>127</sup> Esto se refiere a la ayuda o guía que un niño recibe de un adulto, o un compañero más competente en la materia, y que permite al niño avanzar en su zona de desarrollo próximo. Conforme el niño va desarrollando las habilidades para llevar a cabo la tarea, se le van quitando los puntos de apoyo donde y cuando deja de necesitarlos.<sup>128</sup>

Aunque Vygotsky nunca mencionó el término en sí, la idea de andamiaje fue desarrollada por Jerome Bruner, David Woo, y Gail Ross, mientras aplicaban el concepto de Vygotsky de ZPD a diferentes contextos educacionales.<sup>129</sup> De acuerdo a Wass y Golding, dar a los estudiantes las tareas más complicadas que puedan llevar a cabo apoyándose en la estructura de andamiaje, conduce a enormes ganancias en el aprendizaje.<sup>130</sup> Para que el proceso de andamiaje funcione correctamente, el profesor debe comenzar desde un conocimiento que el niño tenga adquirido y empezar a construir desde ahí.

Wells pone el ejemplo del baile: cuando una persona está aprendiendo a bailar, mira a los de su alrededor para imitar sus movimientos. Esa persona no va a copiar los movimientos de manera

---

<sup>125</sup>Vygotsky, L.S.: *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, p. 86

<sup>126</sup>Berk, L. & Winsler, A. (1995). "Vygotsky: His life and works" and "Vygotsky's approach to development". In *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood learning*. Natl. Assoc for Educ. Of Young Children. p. 24

<sup>127</sup>Obukhova, L. F., & Korepanova, I. A. (2009). The Zone of Proximal Development: A Spatiotemporal Model. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 25-47.

<sup>128</sup>Morgan, A. (2009, July 28). What is "Scaffolding" and the "ZPD"? Retrieved October 13, 2014.

<sup>129</sup>"Zone of Proximal Development and Cultural Tools. Scaffolding Guided Participation" 2006. In *Key concepts in developmental psychology*. London. SAGE Publications.

<sup>130</sup>Wass, R., & Golding, C. (2014). "Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development". *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684.

exacta, pero la observación le permite coger lo que necesita hasta que se siente lo suficiente cómodo como para soltarse y añadir rasgos propios.<sup>131</sup>

Es bien sabido que varias investigaciones, utilizando diferentes acercamientos y marcos de investigación han llegado a la misma conclusión: el trabajo colaborativo, del que hablaré posteriormente en profundidad, es muy efectivo en multitud de contextos y situaciones.<sup>132</sup> Los profesores, entonces, deberíamos asignar tareas que los estudiantes no pueden realizar por ellos mismos, pero en las que podrían tener mucho éxito si se les presta la ayuda necesaria; deberíamos asistir en lo estrictamente indispensable para que los estudiantes la puedan llevar a cabo, y se den cuenta de que pueden trabajar de manera independiente.

Por otro lado, AT o la teoría de actividad es un término que hace de paraguas para unas cuantas teorías sociales que tienen sus raíces en la teoría de actividad psicológica de la que fueron pioneros Lev Vygotsky, Alexei Leont'ev y Sergei Rubinstein.

Estos estudiosos buscaban la manera de entender las actividades humanas como complejos fenómenos situados socialmente y llegar más allá de los paradigmas de la reflexología<sup>133</sup>, la

---

<sup>131</sup>Wells, G. (1999). "Dialogic Inquiries in education: Building on the legacy of Vygotsky." in C.D. Lee and P. Smagorinsky (Eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, (pp. 51-85)

<sup>132</sup> Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.

<sup>133</sup>La Reflexología es una doctrina psicológica que forma parte de la llamada psicología objetiva y que tiene una estrecha relación con la fisiología. En esencia, la reflexología afirma que los procesos psicológicos son reducibles a reflejos, es decir a procesos puramente fisiológicos y elementales. No tuvo una influencia importante en la psicología, ya que se desarrolla en el mundo ruso y apenas se introduce en el resto de Europa. No obstante, tal y como afirman Llor, B., Abad, M. A., García, M., & Nieto, J., en su *Aproximación histórica. Tendencias doctrinales en ciencias psicosociales*, constituye el precedente claro del Conductismo.

El trabajo de tres destacados fisiólogos rusos: Ivan M. Sechenov (1829-1905), Ivan P. Pavlov (1849-1936) y Vladimir M. Bechterev (1857-1927) favoreció su desarrollo. Estos investigadores se comprometieron profundamente con los métodos de investigación objetivos y desarrollaron los procedimientos de experimentación de la neurofisiología.

fisiología de alta actividad nerviosa<sup>134</sup>, el psicoanálisis o el comportacionismo<sup>135</sup>[<sup>136</sup>]. Esta teoría se convirtió en uno de los mayores acercamientos a la psicología en la antigua Unión Soviética, siendo ampliamente utilizada tanto en la psicología teórica y aplicada en educación, como en el desarrollo profesional y psicologías sociales y del trabajo.

La teoría de la actividad es más un marco o meta-teoría descriptiva que una teoría de predicción. Considera un sistema de trabajo/actividad por entero incluyendo equipos, organizaciones, etc., y tiene en cuenta el entorno, la historia de la persona, el rol de los artefactos que se utiliza, motivaciones y otras complejidades de la actividad diaria real. Una de las fortalezas de AT es que hace de puente entre el sujeto individual y la realidad social -los estudia a los dos a través de una actividad mediadora. La unidad de análisis en AT es el concepto de sistema de actividad que comprende el objeto (u objetivo), el sujeto, los artefactos mediadores (signos y herramientas), las reglas, la comunidad y la división del trabajo. La actividad en AT se crea a través de las tensiones y contradicciones dentro de los elementos del sistema.<sup>137</sup>

AT es particularmente útil como lente en metodologías de investigación cualitativas (ej., etnografía, estudio de casos) porque proporciona un método de comprensión y análisis de fenómenos, encuentra patrones y hace inferencias a lo largo de interacciones, describe fenómenos y los presenta

---

<sup>134</sup> Según La Gran Enciclopedia Rusa de 1979, y en palabras de Pavlov, es la actividad de los puntos del sistema central nervioso, tanto de animales como humanos, “que asegura la normalidad de las complejas relaciones entre el organismo y el entorno externo” (), “en oposición a la actividad del sistema nervioso central que se ocupa de integrar las diferentes partes del organismo”. El término “alta actividad nerviosa” fue introducido por I.P. Pavlov, quien lo consideraba sinónimo de “actividad psíquica”.

<sup>135</sup> De acuerdo a la Enciclopedia Británica (última actualización 6/5/14), el comportacionismo es una escuela de psicología altamente influyente durante el periodo de entre las dos guerras, en la que confluyen elementos de psicología, filosofía y teoría pura. Se centra exclusivamente en medir y observar datos, excluyendo en todo momento las ideas, las emociones y/o la consideración de cualquier otra forma de actividad mental o general. En el comportacionismo, el organismo es estudiado desde su capacidad de responder a condiciones (estímulos), ya sean causados por el entorno exterior o por procesos biológicos internos. El primer dogma del comportacionismo, tal y como lo describe uno de sus pioneros, B. F. Skinner, es que la psicología debería centrarse exclusivamente con lo que es observable, o lo que él llama Actos Públicos (comportamientos del individuo) y dejar de lado lo que no lo es, o lo que él llama Actos Privados (pensamientos del individuo).[17]

<sup>136</sup> Skinner, B.F. (16 April 1984). "The operational analysis of psychological terms". *Behavioral and Brain Sciences* 7 (4): 547–81. doi:10.1017/s0140525x00027187. Recuperado 01-02-2015

<sup>137</sup> Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

a través de un lenguaje incorporado. Una actividad en particular significa una interacción a propósito de un sujeto con un objeto a través de herramientas. Estas herramientas son formas exteriorizadas de procesos mentales manifestados en constructos, tanto físicos como psicológicos. AT reconoce la internalización y externalización de los procesos cognitivos involucrados en el uso de las herramientas, a la vez que la transformación o el desarrollo que resulta de la interacción.<sup>138</sup>

El objetivo de la Teoría de Actividad es entender las capacidades mentales de un individuo; sin embargo rechaza el estudio de los individuos aislados como insuficiente unidad de análisis, analizando a cambio los aspectos culturales y técnicos de las acciones humanas.<sup>139</sup>

La teoría de actividad es a menudo usada para describir acciones en un sistema socio-tecnológico a través de seis elementos relacionados:

- Objeto/Orientación: El objetivo del sistema de actividad.
- Sujeto o internalización: El agente lleva a cabo la actividad. Está relacionado con los procesos mentales por los que pasa para ello.
- Comunidad o externalización: El contexto social; Los agentes que están involucrados en el sistema de actividad.
- Herramientas o mediadores: Los artefactos (o conceptos) usados por los sujetos y la comunidad en el sistema de actividad. Estas herramientas influyen la interacción persona-estructura y cambian conforme se acumula experiencia; no solo en su forma física sino también en cuanto a conocimiento. Las herramientas están influenciadas por la cultura, y su uso es una manera de acumulación y transmisión de conocimiento social. Ellas a su vez influyen tanto a los agentes como a la estructura.

---

<sup>138</sup>Fjeld, M., Lauche, K., Bichsel, M., Voorhorst, F., Krueger, H., Rauterberg, M. (2002): Physical and Virtual Tools: Activity Theory Applied to the Design of Groupware. In B. A. Nardi & D. F. Redmiles (eds.) A Special Issue of Computer Supported Cooperative Work (CSCW): Activity Theory and the Practice of Design, Volume 11 (1-2), pp. 153-180.

<sup>139</sup>Nardi, B. A. (1996). Activity theory and human computer interaction In B. A. Nardi (Ed.), Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction (pp. 1-8). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- División del trabajo: Estratos sociales, estructuras jerárquicas, división de actividades entre los agentes del sistema.
- Normas: Convenciones, guías y reglas que regulen el sistema de actividad.

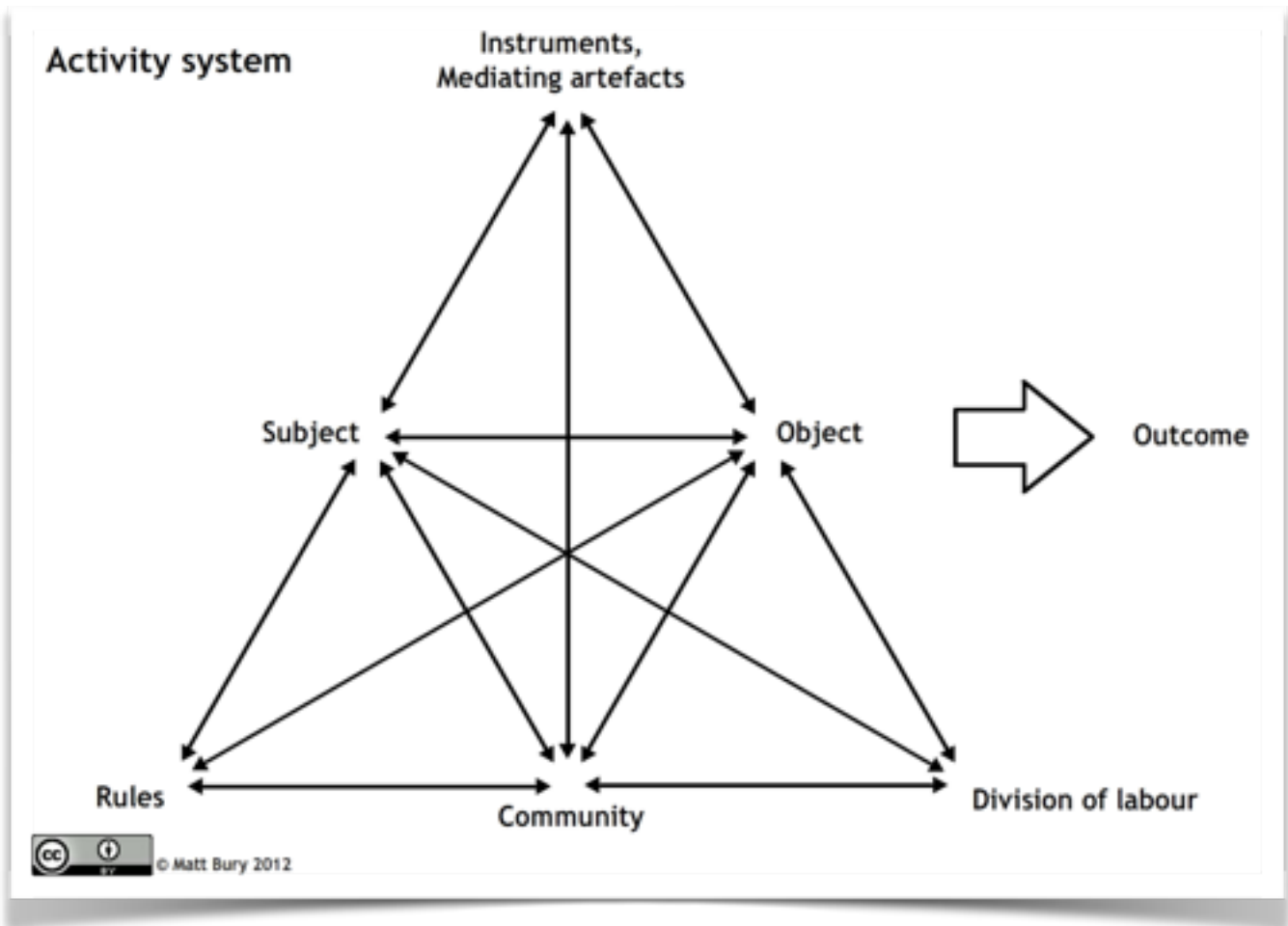


Figura 1: Sistema de Actividad<sup>140</sup>

Esta teoría se ha desarrollado en muchos ámbitos, entre ellos el educativo que es el que nos ocupa, para crear y entender el funcionamiento de estructuras que favorezcan algún tipo de aprendizaje. Sirva como ejemplo el modelo de Estructura de Investigación a distancia basado en la Teoría de la Actividad presentado por la Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER), de la fundación universitaria Juan de Castellanos. Tal y como explican sus creadores,

<sup>140</sup>"Activity system" by Matbury - Own work. Licensed under CC BY-SA 3.0 via Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Activity\\_system.png#/media/File:Activity\\_system.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Activity_system.png#/media/File:Activity_system.png)

Se ha diseñado como una forma de comprender el desarrollo de la actividad en investigación educativa, y tomando como motivo de la actividad la formación de investigadores en educación con competencias en desarrollo de proyectos grupales.

Desde la teoría de actividad se toma la estructura y se nutre de la investigación como un proceso basado en el conocimiento, tomándolo como una representación de aspectos sociales y culturales, donde la visión económica de la actividad social da paso a la explicación pedagógica de la misma, es decir, el proceso de producción, intercambio, distribución y consumo, da paso al de creación, cooperación, socialización y apropiación, respectivamente.<sup>141</sup>

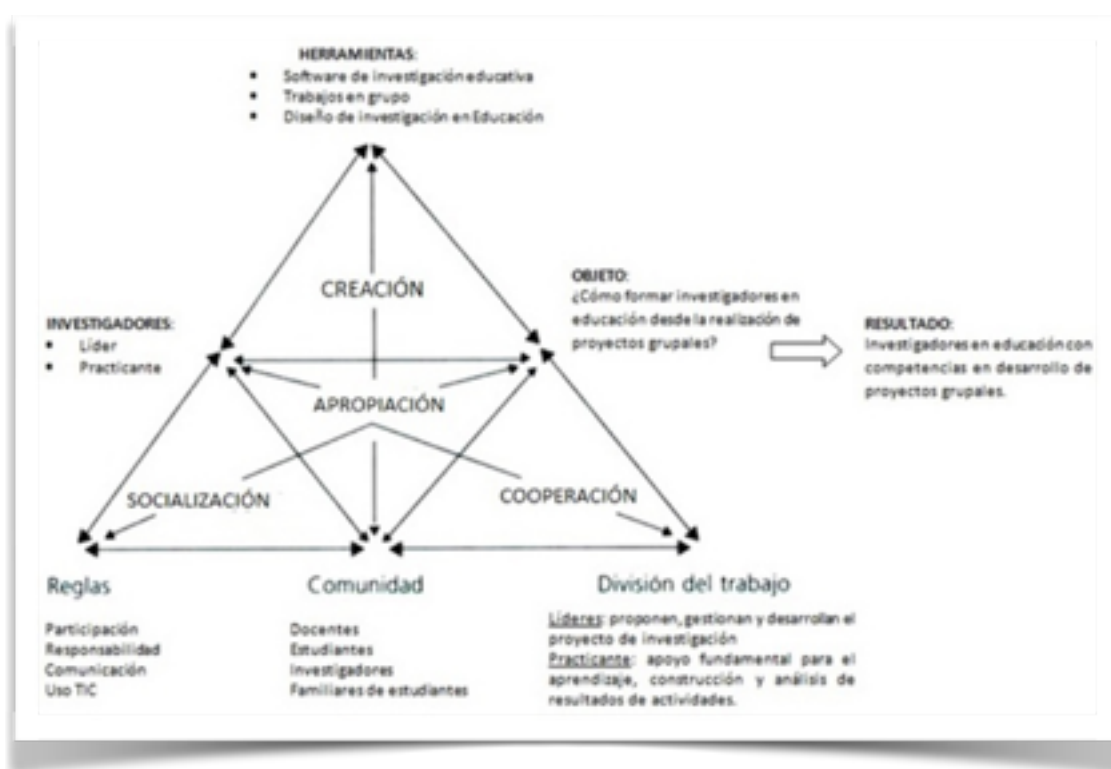


Figura 2: Estructura de Investigación a distancia basado en la Teoría de la Actividad<sup>142</sup>

### 1.1.3.1. Cómo dar voz al alumno o *El Principio de Economía Grupal*

Pero para que todo este aprendizaje conectado tenga lugar, lo primero que hay que hacer es crear la idea de comunidad de la que ya hablaba en el segmento anterior. Nuestros alumnos no pueden conectarse y aprender los unos de los otros si no hablan en público, y eso nunca ocurrirá si no se

<sup>141</sup>Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER). Fundación Universitaria Juan de Castellanos. <http://www.jdc.edu.co>

<sup>142</sup>Comunidad de Investigación Educativa en Red (CIER). Fundación Universitaria Juan de Castellanos. <http://www.jdc.edu.co/micrositios/cier/es/comunidad/estructura>

sienten cómodos. A esta parte de dar voz a los alumnos, yo la llamo Principio de Economía Grupal, ya que con su puesta en práctica ganamos todos, profesores y alumnos.

Y, ¿cómo ganamos todos? - Para entenderlo, nos vamos a imaginar a un profesor que empieza su carrera profesional dando clase en preescolar, luego en primer curso, al año siguiente en segundo, al siguiente en tercero..., y así sucesivamente. ¿Qué es lo que pierde el profesor, con respecto a los alumnos, conforme éstos se van haciendo mayores?

La respuesta es “información” y, como es una información que los profesores no se pueden permitir descuidar, tienen que salir a buscarla, por lo que también pierden “tiempo”.

La explicación es la siguiente: Todos tenemos en la cabeza la imagen de la profesora o profesor de infantil, con una bata normalmente blanca, de la que cuelgan un montón de niños deseosos, bien de comunicarle sus dudas, bien sus descubrimientos. La profesora casi no se puede ni mover, le cuesta avanzar porque lleva a una docena de niños pegados a sus piernas gritando que la necesitan. En el caso de esta profesora de infantil, cubrir la parte que ya comentábamos en el capítulo 1 de este mismo bloque, de atender al curriculum interno de cada uno de sus alumnos dependiendo de sus necesidades, es tarea fácil porque sus alumnos le comunican esas necesidades o esos logros con asiduidad casi constante. Sin embargo, si esa misma profesora tuviera que enseñar en este curso escolar a un grupo de 7º, ¿cómo haría frente a una planificación detallada si desconoce los procesos de aprendizaje de sus alumnos? Desde este momento, se enfrenta a la tarea de descubrir las necesidades de éstos, sus conocimientos previos, sus fórmulas de aprendizaje, etc. A partir de ahora va a tener que indagar, investigar, preguntar y examinar. Todo este trabajo, llevado a cabo uno a uno -si se hace con el esmero y la meticulosidad que entender las peculiaridades de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos se merece, le quita al profesor mucho tiempo.

Los alumnos, conforme van creciendo, van perdiendo esa ingenuidad frente a lo público que les permite decir y hacer cosas sin pensar. Se llega a ciertas edades en las que levantar la mano y preguntar, o arriesgarse a dar la respuesta incorrecta, no está bien visto por los compañeros. No

quieren ser “el que pregunta”, “el que no sabe”. Así que, como no sale de ellos decirnos lo que no entienden, tenemos que ser nosotros los que les preguntemos.

Pero, partiendo de la base de que parece que a los alumnos con los años les crece en el cerebro lo que yo llamo de manera jocosa *el dispositivo de afirmación instantánea*, habrá que tener mucho cuidado, puesto que preguntar puede no servir de nada. ¿Cómo funciona este dispositivo? - Pues bien, es un dispositivo de afirmación instantánea que se activa en el momento en el que el profesor realiza una pregunta cuya respuesta negativa implicaría más trabajo para el alumno. Este dispositivo funciona de manera totalmente automática y está desvinculado de los aparatos cognitivos del estudiante, por lo que no necesita entender la pregunta para activarse; y la respuesta será siempre la misma: sí.

La secuencia en la clase sería ésta:

“¿Lo habéis entendido? - Síiiii”. Largo y claro suena el eco de la afirmación en el aula.

“¿Sabéis lo que hay que hacer? - Sííí”.

“¿Habéis cogido los apuntes? - Sííí”.

“¿Habéis hecho los deberes? \_Sííí”...

Y así un sin fin de síes que no guardan relación alguna con la realidad, porque para empezar, ni siquiera saben lo que les hemos preguntado. Como ya he dicho es un mecanismo que va absolutamente por libre y que responde ante la voz del profesor de manera automática. Así que, si de verdad estamos interesados en saber, deberemos ir uno por uno, y eso es lo que nos quita tiempo. De aquí la importancia de conseguir que el grupo funcione como tal, y también de aquí, el nombre que le he otorgado de Economía Grupal, ya que concede al profesor tiempo e información. Porque en una clase en la que de verdad hayamos conseguido una buena atmósfera de grupo, los alumnos volverán a colgarse de la bata -metafóricamente hablando espero- y a contarnos lo que piensan, lo que no entienden, lo que desean, etc.



Más importante todavía, ni siquiera nos lo cuentan a nosotros, se lo cuentan entre ellos y nosotros tenemos la suerte de que nos permitan escucharlo para que luego, con esa información, planifiquemos una próxima clase en la que se tengan en cuenta los huecos que han quedado sin resolver, los puntos que no parecen quedar claros, etc. De tal manera que, no solo nos ayudan en la preparación de nuestras clases, sino que nos ofrecen de forma absolutamente gratuita e ingenua la posibilidad de una evaluación continua de cada uno de ellos, ya que sabemos en cada momento el estado de conocimiento de la materia de todos y cada uno de nuestros alumnos sin tener que someterlos al escarnio del “voluntario forzado” en la pizarra.

Como comentaba al comenzar este segmento, dar voz al alumno o el Principio de Economía Grupal, representa rentabilidad para todos los integrantes del aula. Acabo de exponer los beneficios para el profesor, pero a estas alturas de la explicación, aunque todo suene muy bien, queda en el aire cómo conseguir que todos los alumnos, sin excepción, hablen; ya que si no, no podremos atender a sus necesidades individuales.

Voy a centrarme ahora en los beneficios para los alumnos y de ahí se irá desprendiendo el proceso por el cual se consigue eso: que todos los alumnos se impliquen.

Para ello tendremos que diferenciar entre “los grupos dentro clase” y “la clase como grupo” respectivamente.

Para el primer apartado, “los grupos dentro de clase”, o el denominado trabajo colaborativo (al que dedicaremos un estudio más profundo en el capítulo 6 de este bloque), comenzaré con una obviedad: Los grupos pequeños de trabajo son muy aconsejables ya que nos permiten colocar juntos a alumnos con diferentes habilidades y necesidades de manera que puedan ayudarse mutuamente. Pero, a parte de esta obviedad, lo que también los hace necesarios es la seguridad que aporta a los miembros del grupo el saber que cuentan con las ideas de los demás a la hora de discernir sobre algo y llegar a conclusiones. No solo se alimentan de las respuestas positivas de otros, sino que las

preguntas que se generen desde sus compañeros, les proporcionan a los demás una mirada más allá de la pregunta expuesta por el profesor.

Cuando el profesor le hace una pregunta a un alumno y es él solo el que tiene que encontrar la respuesta, cuenta exclusivamente con su conocimiento, que sin el análisis adecuado -incluso en el caso de que conozca la respuesta, puede no ser suficiente para contestarla; porque a veces no saben que lo saben o cuánto saben. Sin embargo, el poder discutir los elementos o partes que llevan a la respuesta, les abre caminos de conocimientos previos que ni siquiera ellos eran conscientes de que tenían.<sup>143</sup> También, en esa misma pregunta se le generan dudas; que sin la ayuda de otros se quedan en dudas, mientras que, si está rodeado de otros compañeros, esas dudas se convierten en soluciones -en el mejor de los casos, o en observaciones que provoquen reflexiones posteriores a las que se le dará respuesta en la clase.

Hay que alimentar la capacidad de análisis de nuestros alumnos, potenciarla y enseñarles a dirigirla hacia lo positivo. Pero eso no se puede conseguir en grupos demasiado grandes, o con la clase al completo (a eso se llegará más tarde), ya que el alumno necesita relajarse y encontrarse a gusto para reflexionar con posibles respuestas, antes de verbalizarlas en alto delante de la clase y del profesor. Además, una vez que esa verbalización llega, no es lo mismo aportar algo como grupo -"mi grupo piensa...", "en mi grupo hemos llegado a la conclusión..."-, que decir algo a título personal con las posibles implicaciones negativas que ello conlleve. Tiempo habrá para evaluar de manera individual los conocimientos de nuestros alumnos; pero cuando están creando, cuando están dilucidando, cuando analizan, disponen, critican y concluyen, esa debe ser una labor de grupo donde, como el saber popular indica, dos cabezas piensan mejor que una y cinco mejor que dos.

Conforme al segundo término "la clase como grupo", la idea es que, una vez expuestas las conclusiones grupales, los alumnos de toda la clase se retroalimenten de sus propios análisis o de

---

<sup>143</sup> En el capítulo 6 de este mismo bloque ahondaremos en el proceso de Question Based Learning y cómo llegar a los conocimientos previos de los alumnos a través de preguntas y más preguntas, para desde ahí, y también a través de preguntas, andamiar hacia nuevos conceptos.

las inferencias y/o manifestaciones referidas por otros. Como los estudiantes hablan con respecto a su grupo, no se sienten apuntados con el dedo por posibles errores, por lo que plantean sus razonamientos de forma relajada, lo que le permite al profesor, tal y como decíamos antes, observar en cada momento dónde se encuentra su grupo, cuáles son sus necesidades, de qué habilidades dispone y cómo llevarlos al siguiente nivel. Tal y como ocurre con la ZPD de Vygotsky, comenzamos su (el de nuestros alumnos) proceso de andamiaje hacia la confortabilidad de funcionar con audiencia, a través de los grupos pequeños, para que se sientan protegidos por “el equipo” pero, conforme van gradualmente adquiriendo la confianza y competencias necesarias para expresarse en público sin miedo, podremos ir empequeñeciendo los grupos hasta llegar a tareas de carácter individual. Una vez se consigue que todos los alumnos sin excepción se sientan cómodos manifestando sus ideas y/o dudas frente a la clase, las necesidades de la clase como grupo, y de los estudiantes como individuos, se tornan tan transparentes, que permiten al profesor crear todo tipo de actividades y tareas donde los objetivos nada tienen que ver ya con expresarse en público; esto último (expresarse en público) se ha convertido en una herramienta y, a través de la facilidad con la que esta herramienta nos permite evaluar los conocimientos de nuestros alumnos, sabemos en cada momento cual es el siguiente paso, sin dejar a nadie detrás.

#### **PRINCIPIO DE ECONOMÍA GRUPAL:**

**DAR VOZ A LOS ESTUDIANTES RENTABILIZA  
TANTO EN INFORMACIÓN COMO EN TIEMPO**

#### **1.1.3.2. La fobia al *No* y *Mal***

Una vez explicados los beneficios para nuestros alumnos, y su funcionamiento en líneas generales, me voy a centrar en la parte práctica: cómo se consigue esta atmósfera ideal de grupo que muta el

miedo escénico por apetito de participación. Porque, como acabo de mencionar, para que el alumno se sienta con esa libertad de palabra que permita al profesor calibrar de forma real al grupo y a sus integrantes, la atmósfera tiene que ser perfecta. Se ha de crear un ambiente de confianza absoluta que debe partir, ya para empezar, desde el profesor. Todo educador debe comenzar por desendiosar su vocabulario, despojándolo de las palabras “mal” y “no”. Hay otras muchas alternativas que nos permiten dejar claro que ésa no era la respuesta adecuada, pero si nuestra respuesta es “mal” o “no”, ¿cuántas posibilidades tenemos de que ese alumno quiera volver a hablar en público de nuevo? Además, si somos objetivos con respecto al funcionamiento del proceso pregunta-respuesta, incluso para nosotros mismos cuando estamos con amigos, no solo para nuestros estudiantes dentro del aula, hay veces que alguien tiene la respuesta adecuada desde el principio, pero en la mayoría de los casos esa respuesta, o no es exactamente correcta o, si lo es, podría ser completada o ampliada para llegara a ser perfecta. Así que, realmente dar la respuesta correcta es solo cuestión de andamiaje. El último en contestar, el que se nutre de todas las anteriores, del proceso de pensamiento de los demás y de los errores o inferencias que ese proceso haya destilado, es el que la aporta.

Voy a poner un ejemplo que seguro no resulta ajeno a nadie que haya sido alumno. Un profesor lanza una cuestión al aire y señala a Fulanito para que le dé la respuesta, y no es la correcta. El profesor le mira con desaprobación y pasa a Menganito, que lo tiene un tanto por ciento más fácil que el anterior puesto que ya sabe “una” que no es. Si aún así no responde adecuadamente, y después de la consecuente cara de reprobación del profesor, éste pasará a Zutanito; cuyas probabilidades de acertar son enormes ya que sus compañeros han barrido las respuestas incorrectas. En el caso de que este último responda de forma precisa, y tras la los comentarios positivos del profesor en cuanto a la calidad de estudio de Zutanito, y como “los demás deberían aplicarse la lección y observar lo que ocurre cuando estudias, bla, bla, bla...”<sup>144</sup>, yo me pregunto si sabemos a ciencia que Zutanito conociera la respuesta desde el principio, o esa exactitud ha sido

---

<sup>144</sup> Todos los profesores del mundo

más bien un acierto por exclusión. Si echamos la mirada hacia atrás, y recordamos nuestros años de estudiantes, sabemos que, en la mayoría de los casos, es la segunda opción. Entonces, ¿por qué castigamos con un “mal” al los dos primeros y premiamos con un “bien” al tercero, cuando somos conscientes de que la conclusión del tercero ha sido construida desde el “error” de los dos primeros? Pero lo peor no es hacernos esta pregunta, sino cuestionarnos luego porqué nuestros estudiantes son reacios a responder en clase o a formar parte de cualquier actividad que implique comprometer su conocimiento en público.

Es fundamental entonces cambiar el mensaje que mandamos a nuestra clase. Todos y cada uno de los integrantes de la misma son igualmente responsables de la conclusión acertada. No hay respuestas “malas” -aunque sean incorrectas, puesto que justamente éstas son las que nos permiten acercarnos a la correcta. Un ejemplo histórico de este tipo de pensamiento es el bien sabido comentario de Thomas Edison cuando falló casi 2000 veces al intentar desarrollar el filamento carbonizado de hilo de algodón para las bombillas. Cuando le preguntaron sobre ello respondió “no he fallado, he encontrado 2000 formas de cómo no fabricar una bombilla, sin embargo solo necesité una para hacer que funcionara”. Ese es el mensaje: Cada respuesta “no correcta” de nuestros estudiantes nos muestra el camino que “no es”, estrechando las opciones del que buscamos, hasta que se llega a él, y será, por lo tanto, parte de la respuesta final adecuada. Si nos aseguramos de que nuestros estudiantes interiorizan este mensaje y actuamos en consecuencia, cada vez se sentirán mas libres y querrán participar más, porque ya no sienten la presión de no saber y el miedo a la humillación pública.

Por ello, si queremos que nuestros alumnos contribuyan con sus respuestas para la mejor consecución del aprendizaje del grupo, no debemos cohibirlos con presunciones de que deben saber lo que se les pregunta en todo momento. Como se ha mencionado anteriormente, tiempo habrá de evaluarlos de forma individual. En este período, estamos construyendo el conocimiento, y si hemos dejado claro que la mejor manera es la cooperación, debemos infundir el respeto por su pilar

fundamental: la idea de “pedir ayuda”. Tal y como decíamos antes, si impregnamos nuestras clases de tranquilidad a la hora de compartir el conocimiento, y los alumnos no se sienten amenazados cuando necesitan ayuda, ellos ganan, puesto que no se cohiben a la hora de presentarse delante de la clase y nosotros también puesto que nos percatamos en todo momento de dónde están sus necesidades.

Esto se consigue de la manera más fácil. Los alumnos son esponjas y harán lo que vean que hacemos. Si desde el principio, cuando un alumno pregunta, no le damos la respuesta sino que le preguntamos a la clase, asegurándonos de utilizar las palabras “necesitamos ayuda”, estamos mandando dos mensajes claves:

- El alumno que pregunta no debe sentirse intimidado por la falta de entendimiento de algo, ya que lo que oye no es que “ya debiera saberlo”, o “que no lo sabe porque nunca entiende nada”, sino que “se necesita ayuda” (en neutro). Lo que implica que pedirla no está mal, porque en algún momento, todos la necesitamos.
- Que el profesor opina que la clase tiene la respuesta, lo que infunde autoestima grupal que lleva a trabajar de manera mucho más fluida. Los alumnos muchas veces tienen la respuesta adecuada y no la dicen por miedo a que no lo sea. En el momento en el que el miedo deja de ser un obstáculo, es increíble observar cómo nuestros estudiantes se crecen y quieren formar parte de “la respuesta”. Es en ese instante cuando el alumno se percata de dos cosas:
  - Que forma parte de algo. A partir de ahora comienza el viaje de una clase que no tiene miedo y que quiere ayudarse: su comunidad.
  - Que le gusta formar parte de la creación de la respuesta que “enseña” a su compañero: así nació mi programa de “aprender enseñando”

Pero continuando con el proceso de aplicación práctico... Cuando un alumno se dispone a darnos la respuesta, su postura inmediata es la de mirar al profesor; pero nosotros cortaremos diciendo “ a mí no, a la clase, porque seguro que hay más gente que necesita la misma ayuda”. De ese modo, el

alumno que preguntó observa cómo el profesor da por hecho que no es el único que no lo entendía y no tendrá miedo a volver a preguntar. El siguiente paso es que directamente no pregunten al profesor. La duda se dirige a la clase y nadie espera a que el profesor dé la orden de contestar. En riguroso concierto, los alumnos se van dando paso, con pros y contras, que resuelvan la duda de su compañero y las que puedan surgir de ella. En cuanto los alumnos se sienten cómodos y para que la técnica funcione el profesor deberá atender muy bien a su rol, que se divide en tres subroles:

- Orquestador: debe asegurarse de que los alumnos entienden el proceso y actúan con orden y consideración.<sup>145</sup>
- Observador: debe cerciorarse de que las repuestas tienen rigor y coherencia.
- Reconductor : debe, en caso de que las respuestas no vayan en la dirección adecuada, o no se sepan, crear otras preguntas que, basadas en conocimientos previos que el profesor sabe que sus alumnos tienen, puedan ayudarles.<sup>146</sup>

**NO HAY RESPUESTAS "MALAS", SOLO INCORRECTAS.  
TODAS LAS RESPUESTAS, SEAN CORRECTAS O NO,  
CONSTRUYEN LA FORMULACIÓN DE PENSAMIENTO FINAL.**

Una vez que el sentido de pertenencia a la comunidad de clase queda grabado en el ánimo de nuestros estudiantes, ya no hay incertidumbre ni temores que obstaculicen sus inquisiciones, y comienzan un camino que, con el estímulo adecuado por parte del profesor, los lleva a convertir en auténticos investigadores. Los andamiajes creados por ellos mismos, más los suministrados por el

---

<sup>145</sup> Sobre los detalles del proceso -participación plena, turnos por educación, tipo de lenguaje que se puede utilizar, etc., se hablará más detenida y profundamente en el capítulo 7 de este mismo bloque: *El círculo Socrático*.

<sup>146</sup> En el capítulo 6 de este mismo bloque ahondaremos en el proceso de Question Based Learning y cómo llegar a los conocimientos previos de los alumnos a través de preguntas y más preguntas, para desde ahí, y también a través de preguntas, andamiar hacia nuevos conceptos.

profesor, desencadenan una serie de construcciones que generan, no solo aprendizaje de contenidos, sino excelencia en nuevas competencias y habilidades.

Para que mis alumnos comprendan la invaluable valía de adquirir estas destrezas y capacidades, utilizo al final de cada lección el cuadro del Learner Profile<sup>147</sup> del IB<sup>148</sup>, que articula a la perfección las actitudes y aptitudes que espero de ellos. Este mismo cuadro lo utilizarán ellos más tarde para las clases de las que serán profesores, tal y como veremos en el tema 2 de este mismo bloque.



Figura 3: IB Learner Profile

Este cuadro, que me parece resume a la perfección el tipo de estudiantes que una comunidad necesita, lo utilizo de dos maneras diferentes y son los alumnos los que pueden elegir. Normalmente eligen la primera al principio y en cuanto empiezan a sentirse cómodos con el resto de los integrantes de su comunidad de clase, optan por la segunda porque son conscientes de que nadie puede ayudarles como sus propios compañeros.

---

<sup>147</sup> El perfil del estudiante son las 10 cualidades hacia las que los estudiantes del programa del Bachillerato Internacional deben aspirar, ya que son la traducción en atributos de su declaración de objetivos fundamentales para la educación del S.XXI.

<sup>148</sup>El Bachillerato Internacional® (IB) es una fundación educativa sin ánimo de lucro fundada en 1968 que ofrece cuatro programas de educación internacional de gran prestigio cuyo objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que los alumnos necesitan para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado.  
<http://www.ibo.org/es/about-the-ib/>



- Primera opción: Al final de cada clase, los alumnos que les apetezca, sin ningún tipo de presión por participar -aunque al final todos lo hacen en un momento u otro, emiten un comentario sobre algún otro compañero de la clase que ha mostrado una o mas de las actitudes o aptitudes. Ejemplo: Yo quiero nombrar a Fulanito porque ha sido curioso (enquirer). Cuando estábamos analizando el texto, la respuesta que dábamos le parecía insuficiente y quería ahondar más, con lo que nos ha obligado a todos a abrir nuestras mentes (open-minded) y explorar más allá (risk takers).
- Segunda opción: El alumno que lo desea, expone al principio de la clase su carencia con respecto a una de las actitudes o aptitudes y propone a sus compañeros que, por favor, le observen en la medida de lo posible con respecto a ella y le comenten al final de la clase. Por ejemplo, el estudiante A dice: “creo que no soy un buen comunicador porque, como lo quiero decir todo a la vez, no expongo bien mis puntos”. Al final de la clase, quien haya tenido la oportunidad de observarlo conforme a ese atributo, le comenta. Dos ejemplos diferentes podrían ser:
  1. He tenido la oportunidad de observarte cuando estábamos trabajando en sub-grupos y, aunque es cierto que quieres decir muchas cosas a la vez y es difícil de seguir, me he dado cuenta de que si te ayudas ordenando tus pensamientos sobre papel, los expresas mejor, porque cuando lo has hecho no he tenido dificultad en seguirte.
  2. Estudiante A: Es cierto que es muy difícil seguirte. Cuando me estabas hablando, como todo me parecía interesante, pero no seguías un orden, me he perdido varias veces. Supongo que lo has notado por la cantidad de veces que te he preguntado lo mismo. No sé como ayudarte, excepto haciéndote mas preguntas. Pero a lo mejor a alguien se le ocurre algo diferente...

Estudiante B: (levanta la mano para mostrar que puede aportar algo y, sin necesidad de que el profesor intervenga, la clase le escucha) A mi lo que me ayuda es escribir mis

pensamientos y ordenarlos en papel. No se si te sirve, pero si quieres luego te muestro como lo hago.

Como se observa, las respuestas no tienen que ser positivas. Ese error es muy común a la hora de funcionar en grupo: solamente potenciar lo positivo para que nadie se sienta mal.

Pero nuestra clase está aquí para ayudarse y eso no puede ocurrir si no somos sinceros e intentamos 1) reconocer nuestros propios retos cualitativos y 2) encontrar la forma de ayudar a alguien, que no hace algo de la forma correcta, sin herirle por el camino.

Si se aúnan esos dos ánimos, la comunidad avanzará hacia adelante como equipo y se crearán lazos de confianza que potenciarán los procesos cognitivos de sus integrantes sin límite.

Por eso, en el subrole de Orquestador, tenemos que asegurarnos de que nuestros estudiantes encuentran la manera de ayudar a sus compañeros de manera constructiva, aportando siempre lo que ellos podrían considerar una solución o alternativa; lo que no significa evitar ser sinceros a la hora de decirle en lo que falla.

Y así es como nace y se desarrolla una comunidad de aprendizaje.



#### 1.1.4. Inteligencias Múltiples y su aplicación Didáctica.

No creo que haya mucho que esta tesis pueda aportar al mundo, tanto teórico como práctico, de las Inteligencias Múltiples, ya que es una terminología cuyos principios fundamentales todos los educadores conocen.

Sin embargo, lo que sí es importante señalar aquí es la relevancia que adquieren, en un programa como el que presento, por dos razones:

- Por buena praxis instructiva: la misma razón por la que las ponen en práctica todos los profesores del mundo —para poder llegar a todos nuestros alumnos independientemente de cual sea su acercamiento cognitivo.

- Para su crecimiento gnoseológico: crucial para mi proyecto si pretendo que mis alumnos
- 1) Entiendan los procesos mediante lo cuales adquieren conocimiento, y sean capaces de establecer cuáles son sus puntos fuertes a la hora de ese acercamiento.

No solo es importante que conozcamos a fondo a nuestros alumnos —y trabajemos conforme a su “inteligencia” o *formas de entender, acercarse y aprender del mundo*, sino que ellos mismos adquieran ese conocimiento para que puedan utilizarlo para una mejor comprensión de mi asignatura, y trasladar su aplicación, no solo a otras disciplinas del currículo académico, sino a otros terrenos de su vida personal o profesional futura. Si sabemos cómo aprendemos, tenemos parte del camino hecho.

- 2) Puedan utilizar ese conocimiento de los diferentes acercamientos al “saber” para atender mejor a las necesidades de sus compañeros cuando sean ellos los que lleven a cabo la instrucción. Esto les hará crecer en dos diferentes planos: en el cognitivo, por las razones obvias de que tendrán que explorar campos que son desconocidos para ellos para poder aplicar los resultados correctamente, y en el plano afectivo, ya que a) cultivarán el arte de “pensar en las necesidades de los demás” y b) aprenderán a “respetar las diferencias” que aparentemente les separan de sus compañeros cuando, a través de la puesta en práctica, observen, —por un lado, que *diferente* no es sinónimo de mejor o peor, —y por el otro, que un grupo se hace más fuerte cuanto más ecléctico sea, porque siempre hay alguien que cuenta con la habilidad requerida para sacar adelante la tarea.

#### 1.1.4.1. Principios básicos

La teoría de las Inteligencia Múltiples, desarrollada en 1983 por el Profesor Howard Gardner<sup>149</sup>, sugiere, en palabras del profesor Thomas Armstrong<sup>150</sup> que “la noción tradicional de inteligencia basada en el IQ<sup>151</sup> resulta muy limitada”<sup>152</sup>. En su lugar Gardner propuso diferentes formas de inteligencia que “exhibían una gama del potencial intelectual humano mucho más amplia”<sup>153</sup>. Estas inteligencias eran:

- Inteligencia Lingüística - Word smart
- Inteligencia Lógico-matemática - Number/reason/logic smart
- Inteligencia Espacial - Picture smart
- Inteligencia corporal-cinética - Body smart
- Inteligencia Musical - Music smart
- Inteligencia Interpersonal - People smart
- Inteligencia Intrapersonal - Self smart
- Inteligencia Naturalista - Nature smart

---

<sup>149</sup>Dr. Howard Earl Gardner, experto en psicología evolutiva y profesor de Educación en la Universidad de Harvard. Con decenas de libros traducidos a más de treinta idiomas, su obra más conocida es *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), donde presenta su teoría de las Inteligencias Múltiples.

<sup>150</sup>Dr Thomas Armstrong, Director del Instituto Americano para el Aprendizaje y el Desarrollo Humano, y escritor de renombre en torno al tema de la Neurodiversidad. En su obra más controvertida *The Myth of the A.D.D. Child*, presenta alternativas en la clase para despertar las inteligencias de los alumnos que han sido, a su parecer, erróneamente diagnosticados con TDA.

<sup>151</sup> Coeficiente intelectual

<sup>152</sup>Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom* 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.

<sup>153</sup>Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc.



Rueda de las Inteligencias Múltiples<sup>154</sup>

Esta teoría emergió de su investigación, y documenta el alcance de las diferentes mentes de los alumnos y, por lo tanto, cómo difieren en cuanto a aprendizaje, memorización, conducta y comprensión.

Gardner explica cómo “aunque todo somos capaces de entender el mundo que nos rodea desde cada una de las inteligencias propuestas, los individuos diferimos en cuanto a nuestro potencial con respecto a ellas”<sup>155</sup>.

Por esta razón, estas diferencias desafían el sistema educativo que asume que todos aprendemos los mismos materiales de la misma manera y que, una medida uniforme y universal es suficiente para evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos.

De hecho, nuestro actual sistema educativo tiende a basarse fuertemente en modelos de instrucción y evaluación lingüísticos, y en menor grado en modelos lógico-cuantitativos. A lo que Gardner

<sup>154</sup><http://www.connectionsacademy.com/blog/posts/2013-01-18/Understanding-Your-Student-s-Learning-Style-The-Theory-of-Multiple-Intelligences.aspx>

<sup>155</sup>Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.

aduce que “un sistema constituido por diferentes supuestos educativos tiene más posibilidades de ser efectivo”<sup>156</sup>.

Los estudiantes aprenden de formas identificablemente distintas. El amplio espectro de estudiantes —y quizás de la sociedad como un todo— estarían mejor servidos si una misma disciplina se presentara de diferentes maneras y el aprendizaje se evaluara a través de métodos variados, que estuvieran directamente relacionados con la forma en que esos materiales se habían aprendido.

#### 1.1.4.2. Aplicaciones para su Instrucción y Evaluación

*Todos somos genios,  
pero si le pides a un pez que trepe a un árbol  
pasará su vida sintiéndose estúpido.*  
— Albert Einstein

Esta cita expresa a la perfección que a) no todos estamos preparados para aprender de la misma manera y b) si nuestros profesores entienden esto, y nos enseñan de acuerdo a nuestras habilidades cognitivas, ¿por qué siguen evaluándonos después conforme a unos parámetros uniformes que no tienen en cuenta esos procesos cognitivos por los que adquirimos los conocimientos?

Bien es cierto que no somos de distintas especies y, como dice Gardner, en mayor o menor medida todos tenemos acceso al mundo a través de las ocho inteligencias. Sin embargo, también es cierto lo que dice cuando apunta que la fórmula más extendida de evaluación es la correspondiente a la Inteligencia Lingüística por lo que, aunque todos nuestros alumnos puedan “funcionar” conforme a ella, eso no implica que su nivel de aprendizaje —o de presentación del mismo a la hora de la evaluación, esté equiparado en todos ellos.

Por lo tanto, si somos conscientes de ello a la hora de la instrucción, deberíamos aplicarlo también llegado el momento de la evaluación. O incluso mejor, y más conveniente, podríamos evaluar cada

---

<sup>156</sup>Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc.

vez que se haya tenido que producir un aprendizaje, y hacerlo de manera acorde a como hemos instruido ese material. Entender la evaluación continua como una *continuidad* en la evaluación —no basada en el tiempo, sino en los cometidos; donde todas las manifestaciones testimoniales de conocimiento tengan el mismo valor, independientemente de como hayan sido evidenciadas.

Muchos profesores aducen que su evaluación es —de acuerdo a este patrón— continua y ecléctica. Sin embargo, cuando observamos los porcentajes de calificación, en la mayoría de los casos, y aunque se hayan tenido en cuenta otro tipo de aprendizajes, el examen final —que siempre es una prueba escrita u oral— tiene mucho más peso que el resto de las calificaciones. A eso no se le puede llamar un equilibrio de inteligencias conforme a la evaluación y, por lo tanto, no es justo para un porcentaje muy alto de los alumnos.

Sugiero pues, como ya he anotado antes, que los materiales se instruyan atendiendo a estas diferencias y que, las calificaciones que se otorguen para validar en qué medida ha habido aprendizaje, estén basadas en el resultado de pruebas que estén directamente relacionadas con el proceso de instrucción utilizado para el aprendizaje de ese material.

De este modo, al exponer a TODOS nuestros alumnos a una instrucción y una evaluación que ponga en práctica de manera constante TODAS y cada unan de las inteligencias, conseguimos dos cosas:

- Que cada uno de ellos tenga la posibilidad de sobresalir en alguna de sus calificaciones.
- Que tanto la instrucción, como la evaluación del aprendizaje destilado de la misma, sean holísticas, ya que obliga a los estudiantes a esforzarse en campos, y acercamientos al aprendizaje, a los que hasta ahora no habían tenido acceso.

### **Inteligencia Lingüística - Word smart**

Las personas que poseen este tipo de aprendizaje, aprenden mejor a través de la lectura, la escritura, la oralidad y la comprensión; lo que llamamos *las cuatro habilidades comunicativas*.

Este tipo de estudiantes absorben la información entablando conversaciones o leyendo cualquier tipo de texto, por lo que alcanzarán muy buenos resultados en evaluaciones de estilo tradicional estructuradas de forma “pregunta-respuesta”.

### **Inteligencia Lógico-matemática** - Number/reason/logic smart

Aquellos que exhiben este tipo de inteligencia aprenden mediante la clasificación, la categorización y el pensamiento abstracto proyectado sobre patrones, relaciones y números.

Para este tipo instrucción, deberemos presentar a los alumnos tareas que impliquen estas funciones, como tablas, esquemas, líneas de temporalidad, etc; y examinarlos mediante procesos valorativos que les permitan establecer *patrones* a través de los que puedan exponer su conocimiento.

### **Inteligencia Espacial** - Picture smart

Estas personas aprenden mejor dibujando o visualizando cosas mentalmente, por lo que sus herramientas preferidas son fotografías, diagramas y/o cualquier tipo de apoyo visual.

Para evaluar este proceso de aprendizaje resulta exitoso utilizar como artículo de calificación el producto que resulte de la creación y exposición de composiciones tipo collage o presentaciones que incluyan el uso de la tecnología —como el Power Point.

### **Inteligencia corporal-cinética** - Body smart

Los individuos cinéticos aprenden a través del movimiento y el contacto con las cosas. Normalmente, este tipo de estudiante se siente más cómodo, y saca más provecho de su aprendizaje, si la tarea en sí misma, requiere movimiento.

Este tipo de estudiante destacará si se le evalúa conforme a técnicas que le permitan ese contacto con las cosas<sup>157</sup> y/o movimiento; como la construcción de modelos *tangibles* de expresión de significado (Papert), o la puesta en escena de creaciones representativas.

### **Inteligencia Musical** - Music smart

---

<sup>157</sup> Lo que en inglés se llama “Hands-on Activities”; que, como ya apuntaba en un capítulo anterior, Seymour Papert describe como “actividades que se basan en el aprendizaje que se consigue a través de la creación del producto sobre el que queremos aprender”.



Este tipo de estudiantes aprende mejor mediante el uso de ritmos o melodías, especialmente cantando o escuchando música.

Aunque ésta parezca una técnica que pueda ser utilizada exclusivamente en primaria, por lo infantil de su idiosincrasia, resulta asombroso lo que, los estudiantes que entienden el mundo a través del ritmo —aunque estén en secundaria, son capaces de ofrecer cuando se les brinda la oportunidad de demostrar su aprendizaje de esta manera. Entendamos que, cuando hablo de esta fórmula de aprendizaje y evaluación, no estoy sugiriendo que necesariamente tenga que ser una canción —que perfectamente puede ser. Pero voy más allá, estos individuos, encuentran el significado en el ritmo, y por lo tanto, lo que propone esta inteligencia es que se les permita aportar *compás*, *métrica* o cualquier otra forma de equilibrio que proporcione *armonía* a las expresiones de significado.

#### **Inteligencia Interpersonal - People smart**

Estas personas aprenden mediante sus relaciones con otros con los que puedan compartir, comparar y cooperar. Estos individuos son usualmente excelentes líderes y colaboradores.

Esta inteligencia se basa en la instrucción y evaluación a través del aprendizaje colaborativo, al que no voy a dedicar más atención en este apartado puesto que ya la trato en profundidad en el capítulo 1.1.6.

#### **Inteligencia Intrapersonal - Self smart**

Los individuos de inteligencia intrapersonal encuentran el placer por el aprendizaje, y los frutos esperados en la evaluación, cuando se les permite trabajar solos y crearse sus propias metas. Esto no quiere decir que sean tímidos o antisociales, simplemente son independientes y tienen sus propios sistemas organizacionales.

Para una instrucción y evaluación efectiva de estos estudiantes resulta interesante presentar tareas que estén basadas en experiencias personales y consecución de objetivos individuales, como proyectos de investigación o la creación de revistas, periódicos y/o blogs.

#### **Inteligencia Naturalista - Nature smart**

Los naturalistas aprenden mejor cuando se les permite entrar en contacto con la naturaleza ya que disfrutan aprendiendo sobre las cosas vivas y los acontecimientos naturales. Suelen ser muy buenos en ciencias y unos apasionados de las cuestiones medioambientales.

Para ello, y aunque resulte poco plausible su aplicación en disciplinas que nada tengan que ver con las ciencias —como es el caso que nos ocupa, la Lengua y la Literatura—, encontraremos que resulta eficaz proponer tareas en las que se puedan establecer relaciones directas con la naturaleza; sirvan como ejemplo: establecer vínculos entre obras a través la relevancia que adquieren en ellas cierto tipo de animales —tal y como hizo una de mis estudiantes en un análisis del *Laberinto de la Fortuna*—, estudiar la simbología de los componentes cosmológicos que aparecen en una obra o escribir fábula.



#### 1.1.5. Uso apropiado de la tecnología

Cuestionarse si la tecnología debería ser utilizada en la clase, es algo que ya no tiene cabida en la educación de hoy en día. Nuestros alumnos pertenecen a la era de la comunicación y, una vez se sabe algo, no se puede *des-saber*. Para nuestra población estudiantil, la tecnología no es una herramienta que tengan que aprender a usar, es la manera en la que entienden el mundo, es su modo de instruirse y comunicarse; es su lenguaje. Ya no tienen sentido las discusiones de grupo sobre si un evento, una fecha, o cualquier otro item son correctos o no, puesto que la respuesta la tienen al alcance de su mano en cuestión de segundos. Intentar pues llegar al alumnado sin tener el conocimiento y las competencias necesarias para funcionar en la misma línea, es batalla perdida.

Sin embargo, y aunque el profesor entienda que la tecnología es el mejor método de comunicación con sus jóvenes alumnos, y la utilice para asegurarse la motivación de los mismos, no se debe olvidar que es crucial asegurarnos de que esta conveniencia se equilibre con la orientación adecuada que les aporte las herramientas imprescindibles para discernir entre la información

pertinente y la que no lo es, y la práctica indispensable que se necesita para que verdaderamente se puedan entender los nuevos conceptos.

La oportunidad de desarrollar e implementar diferentes proyectos *e-learning* no ha hecho mas que subrayar la importancia del hecho de que la tecnología de uso educacional requiere asistencia *constante* por parte de los educadores, que son los que deben integrarla de manera apropiada en el curriculum, y/o en cada una de las actividades y tareas propuestas tanto dentro como fuera de la clase. Las actividades, mejoradas por los beneficios de la tecnología, no deberían ser creadas con la sola base lógica de que los ordenadores son útiles y muy motivadores para los estudiantes, sino que deberían estar respaldadas por una sólida investigación que atienda a los objetivos que se pretenden alcanzar, tanto de adquisición de aprendizaje de contenido, como de habilidades y/o competencias específicas.

#### 1.1.5.1. El Lenguaje del Siglo XXI vs La imposición del Ministerio de Educación

Como ya he comentado en la introducción de este apartado, la tecnología es, para nuestros estudiantes, el lenguaje a través del que se comunican, e intentar llegar a ellos sin hablar su lenguaje es como una conversación donde emisor y receptor no comparten los mismos registros lingüísticos; en el mejor de los casos podrá ocurrir comunicación, pero en la mayoría, ésta será pobre y/o malinterpretada.

Para establecer las Disposiciones Generales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte conforme a las enseñanzas del entorno de Secundaria y Bachillerato, utilizaré las definiciones que aparecen tanto en el Marco de Referencia Europeo con referencia a la competencia digital, dentro del documento de *Competencias clave para el aprendizaje permanente* publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006, como la del Boletín Oficial del Estado del sábado, tres de Enero de 2015, número 3, sección 1, pg. 169.

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.<sup>158</sup>

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. Los profesores de todos los centros educativos del mundo en general, y los del país que nos ocupa en particular -España, están siendo más que alentados, apremiados, a ponerse al día con el uso competente de las nuevas tecnologías y a adquirir las destrezas básicas para aplicarlas de manera coherente en el aula.<sup>159</sup>

Esto ha creado un creciente desasosiego entre los educadores que no las habían estado utilizando previamente y que, por lo tanto, desconocían sus usos y/o aplicaciones. La respuesta a esta demanda de uso de las TIC en el entorno escolar por parte de las autoridades de Educación, ha resultado en un número bastante cuantioso de profesores que utilizan la pizarra electrónica o el ordenador como un método alternativo al libro, presentando proyecciones que no van más allá de la versión electrónica de lo que sería la lección en papel. El resultado es que los alumnos siguen interaccionando con los textos de manera unidireccional, pero en lugar de mirar hacia abajo —a sus libros de texto, ahora miran hacia adelante, donde se encuentra, o bien una proyección con copia de la página, o una presentación de Power Point con un montón de literatura cortada y pegada —una vez más, de los libros de texto y/o de referencia.

En resumen, no en todos los casos, pero en un gran número, la inclusión de la tecnología en las clases solo ha cambiado la direccionalidad de las cabezas de los alumnos; pero la actividad mental y la interacción con la asignatura, y/o una tarea en particular, sigue siendo la misma. El proceso TIC

---

<sup>158</sup>Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo. Anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf))

<sup>159</sup>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado del sábado, tres de Enero de 2015, número 3, sección 1, pg. 169.

se ha convertido en un cambio del papel por la pantalla del ordenador, una proyección sobre el antiguo encerado blanco de rotuladores o una pizarra interactiva; Esa mutación de una herramienta por otra es la que representa el problema, porque las TIC no han venido para *relevar* sino para *completar*.

Los libros siguen siendo algo maravilloso a lo que acudir si el único propósito de la tarea es leer, en el más puro sentido tradicional. Y no hay ordenador en el mundo que pueda aportar al lector —en este caso nuestros alumnos, la agradable sensación de hojear un libro; siendo esto algo que los profesores nunca debemos olvidarnos de enseñar a nuestros alumnos: el amor por los libros de páginas tangibles y acariciables.

Pero, si el motivo de la tarea propuesta va más allá de leer, ahí es donde entran las TIC, puesto que ofrecen miles de fórmulas de interactuar con los textos, bien sea para realizar una lectura diferente de la tradicional, *crear* dentro de los textos o *rediseñar* conforme a ellos una vez realizada la lectura.

Por esta razón, los profesores del siglo XXI debemos no solo entender la tecnología, sino apreciarla por lo que nos ofrece: la oportunidad de explorar *mundos posibles* con nuestros alumnos, realidades que antes parecían de ensueño, ahora son tangibles; como por ejemplo, entre otras innumerables opciones, la ocasión de entrar, explorar, leer e interactuar con textos de bibliotecas en países lejanos, a miles y miles de kilómetros de nuestra clase; véanse como ejemplo las magníficas experiencias que representan los proyectos de tours virtuales interactivos que se pueden encontrar en la red, como el de 3DMenkanlar —donde se ofrece la oportunidad de disfrutar de la experiencia, más parecida a la real, de un paseo por lugares tan maravillosos como la Biblioteca de

Alejandro<sup>160</sup>; el tour virtual del King's College de la Universidad de Cambridge<sup>161</sup>; o la famosa Biblioteca del Congreso en Washington DC<sup>162</sup>.

El programa curricular debe ser atendido, y cumplido, para conseguir el éxito de nuestros estudiantes, pero eso no debe encasillar nuestras miras exclusivamente hacia el libro, o cualquiera de las versiones tecnológicas de un texto, como puede ser por ejemplo un Power Point.

Además, no debemos olvidar que el educador del siglo XXI debe atender también a la consecución de la adquisición de competencias y habilidades que no se desprenden exclusivamente del contenido de las asignaturas que impartimos. A día de hoy se espera que nuestros estudiantes, no solo *conozcan*, sino que también entiendan *cómo conocen*. Internet, y todas las demás oportunidades que la tecnología nos ofrece, deben ser abrazadas por nosotros —los profesores— como opciones de ampliación, desarrollo, investigación y análisis. Sin embargo, y como ya comentaba antes, para que la tecnología sea realmente nuestra aliada a la hora de equilibrar contenidos, competencias y habilidades, no puede ponerse en práctica con la única finalidad de motivar a nuestros estudiantes o cumplir con las expectativas de uso de las TIC del centro educativo; debe ser comprendida e implementada en base a unos objetivos, donde las tareas hayan sido específicamente diseñadas para los mismos, y bajo supervisión continua del profesor, asegurándonos en todo momento de su compleción.

#### 1.1.5.2. Entendiendo las webs: 1.0, 2.0, 3.0

Pero, como mencionaba al principio, es imposible si quiera plantearse crear actividades motivadoras que impliquen a nuestros alumnos en esos procesos de aprendizaje, cuando algunos educadores no *hablan el idioma de los ordenadores*. Por ello, cuando se encuentran frente a la

---

<sup>160</sup><http://www.3dmekanlar.com>

<sup>161</sup><http://www.kings.cam.ac.uk/library/virtual-tour/>

<sup>162</sup><http://www.loc.gov/visit/tours/online-tours/>

imperiosidad de utilizar ciertas aplicaciones tecnológicas, se familiarizan con ellas exclusivamente lo necesario para poderlas poner en práctica. Lo que resulta en un rendimiento pobre del potencial de uso de las mismas, que se traslada en desgaste por parte del profesor y frustración por la de los alumnos.

Esto se podría evitar si todos los educadores conocieran, aunque fuera a nivel “usuario” lo que se esconde detrás de la idea de tecnología y, a partir de ahí, y teniendo en cuenta las características de cada aplicación —ya que no todas sirven para los mismo, poder hacer un uso apropiado de las mismas, que desencadene la motivación de nuestros alumnos y desemboque en su aprendizaje. Para ello hay que acceder primero —aunque sea de forma superficial— a su historia y evolución.

#### 1.1.5.2.1. Evolución de la Web y las ECM<sup>163</sup>[<sup>164</sup>]



### Web 1.0

Es la primera versión de la World Wide Web, y nos permite exclusivamente “leer” datos.

La información entre portales es limitada a la que el Web Master haya querido publicar, la direccionalidad es única y la interacción es nula. En esta versión de internet, los usuarios reciben la

---

<sup>163</sup>Enterprise Content Management (ECM) es una manera formalizada de organizar y almacenar los documentos y cualquier otro contenido relacionado con procesos de organización.

<sup>164</sup> Imagen modificada de la tomada en [https://linnordahl.files.wordpress.com/2011/09/blocks\\_image\\_22\\_1.png?w=300&h=258](https://linnordahl.files.wordpress.com/2011/09/blocks_image_22_1.png?w=300&h=258)

información de manera pasiva, sin tener la posibilidad de escribir comentarios conforme a su revisión, o feedback de ningún tipo.

Ejemplo de web 1.0<sup>165</sup>



## Web 2.0

Es la versión *escribible* de la World Wide Web. A diferencia de la 1.0, ésta facilita la interacción entre los usuarios y las páginas que visitan, lo que a su vez, facilita la interacción entre los mismos usuarios. Fomenta la participación, la colaboración y el compartir información.

Ejemplos de web 2.0:<sup>166</sup>



<sup>165</sup> <http://www.davidpons.com/wp-content/uploads/2011/10/web101.png>

<sup>166</sup> <http://www.ub.edu/blokdebid/sites/default/files/images/YooguiAgencia.jpg>



### **Web 3.0**

Es la versión “ejecutable” de la Word Wide Web, con aplicaciones dinámicas, servicios interactivos e interacción máquina-máquina. Se llama la red “semántica” porque los ordenadores pueden interpretar información como los humanos y generar, de manera inteligente, contenidos personalizados a las necesidades de los usuarios, a través de sus patrones de preferencia, búsqueda, etc.

Un ejemplo de web 3.0 es TIVO, una televisión inteligente que, mediante los programas que le ordenamos grabar, estructura patrones de búsqueda que establezcan nuestros gustos, para presentarnos después con opciones televisivas que puedan ser de nuestro agrado.

La red semántica, unida a las aplicaciones que encontramos en los juegos interactivos en 3D, han creado lugares de “existencia virtual”, en los que sus personajes viven en un entorno creado por ordenador y funcionan a través de sus avatares. Sin embargo las líneas de separación entre realidad y tecnología no están muy claras, ya que la interacción, aunque a través de estos avatares, esconde seres humanos de cualquier parte del mundo, que operan bajo gustos y necesidades reales, donde igual se puede montar un negocio que dar una clase, sin preocuparse de fronteras geográficas: el ordenador, como lugar de encuentro, derrocando la hegemonía espacio-temporal.

Ejemplo: Second Life<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup><http://secondlife.com>



Conferencia en Second Life<sup>168</sup>

Importante observar que, en esta imagen —sacada de Second Life, cada uno de los “avatares”<sup>169</sup> ahí sentados, tiene detrás a alguien real —en alguna parte del mundo, que está escuchando la conferencia. Esto puede darnos una idea del alcance —para bien y para mal— que tiene la tecnología y, por qué es fundamental que, nosotros como profesores, conozcamos a fondo este mundo, porque —nos guste o no— es el de nuestros alumnos.

#### 1.1.5.2.2. Funciones y Objetivos de cada una para la Educación

##### **Educación 1.0**

Como en la primera generación de la Web, es un proceso unidireccional. Los estudiantes van a clase, donde reciben la información a través de los tradicionales libros de texto, impresos de

---

<sup>168</sup>[https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRXsmTZhI8Phr2kTfMBPE4S\\_dncFfZAUcnd02nkV-OSk1oRiwoxTQ](https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRXsmTZhI8Phr2kTfMBPE4S_dncFfZAUcnd02nkV-OSk1oRiwoxTQ)

<sup>169</sup> Representación gráfica de algo.

En el mundo de la tecnología social, se utiliza para nombrar a las animaciones que aparecen en la pantalla como representación gráfica de sus creadores. En este caso, los estudiantes que parecen en la conferencia, son los avatares elegidos por diferentes usuarios.

actividades, videos y, en los tiempos modernos, mediante aplicaciones informáticas 1.0, como el Power Point.

De esta forma, los estudiantes son consumidores de información que les es “dada” y, aunque puedan involucrarse en actividades basadas en torno estos recursos, estas actividades son, en su mayor parte, llevadas a cabo en aislamiento —ya sea individual o grupal, pero restringido al número de personas a las que se ha entregado la actividad. Raramente el resultado de estas actividades se convierte en “recursos de información” que los estudiantes puedan utilizar a posteriori.

¿Por qué utilizar pues un Power Point con información sacada literalmente del texto, si los alumnos ya tienen acceso a ese texto? — A esto es a lo que me refiero con el “desgaste del profesor” y la “frustración de los alumnos”.

Si utilizamos aplicaciones 1.0 que, como ya hemos visto, no tienen ninguna capacidad interactiva en sí mismas, no debería ser para hacer que los alumnos lean algo que ya pueden leer en un simple folleto, sino para crear interacción a otros niveles —no con la pantalla, sino a través de la información que aparece en ella—, y *siempre* bajo nuestra conducción y supervisión constante, para ayudarnos a fomentar clases constructivistas en las que nuestros alumnos “construyan” su propio conocimiento. De aquí, que este tipo de aplicación será exitosa, no como fuente de información de contenido, sino como guía que nuestros alumnos deben seguir para poder encontrar esa información, analizarla, compartirla y, a partir de ahí, formular teorías, inferencias, listas, etc., que engloben la información que les servirá para aprender los contenidos académicos propuestos en el currículo.

Utilizarla de cualquier otro modo —dentro del aula— solo desembocará en frustración y problemas de disciplina.

Ejemplo de 1.0 para la interacción en una clase de Español como Adquisición de Segunda Lengua.



Con la presentación de cada dispositiva, los alumnos solo ven la foto y el bocadillo que dice “mi ciudad es...”. Se les permite tiempo de encontrar palabras que definan esa foto en sus libros de texto, diccionarios —tangibles o virtuales—, y se llega a la conclusión más apropiada —que apuntarán en sus cuadernos, para su posterior estudio y aplicación en otras actividades.

De este modo, bajo la constante supervisión del profesor, la aplicación nos ha permitido mantener un continuo caos controlado —un montón de voces al unísono, pero todas apuntando hacia el mismo objetivo, y hemos creado información que les servirá a posteriori.

Es decir, las aplicaciones 1.0 no pueden que ser a) consideras inútiles —debido a su unidireccionalidad— por los usuarios tecnológicos de nivel alto, ni b) consideras la alternativa al libro de texto —para cumplir con las obligaciones TIC del centro— por los usuarios de nivel bajo.

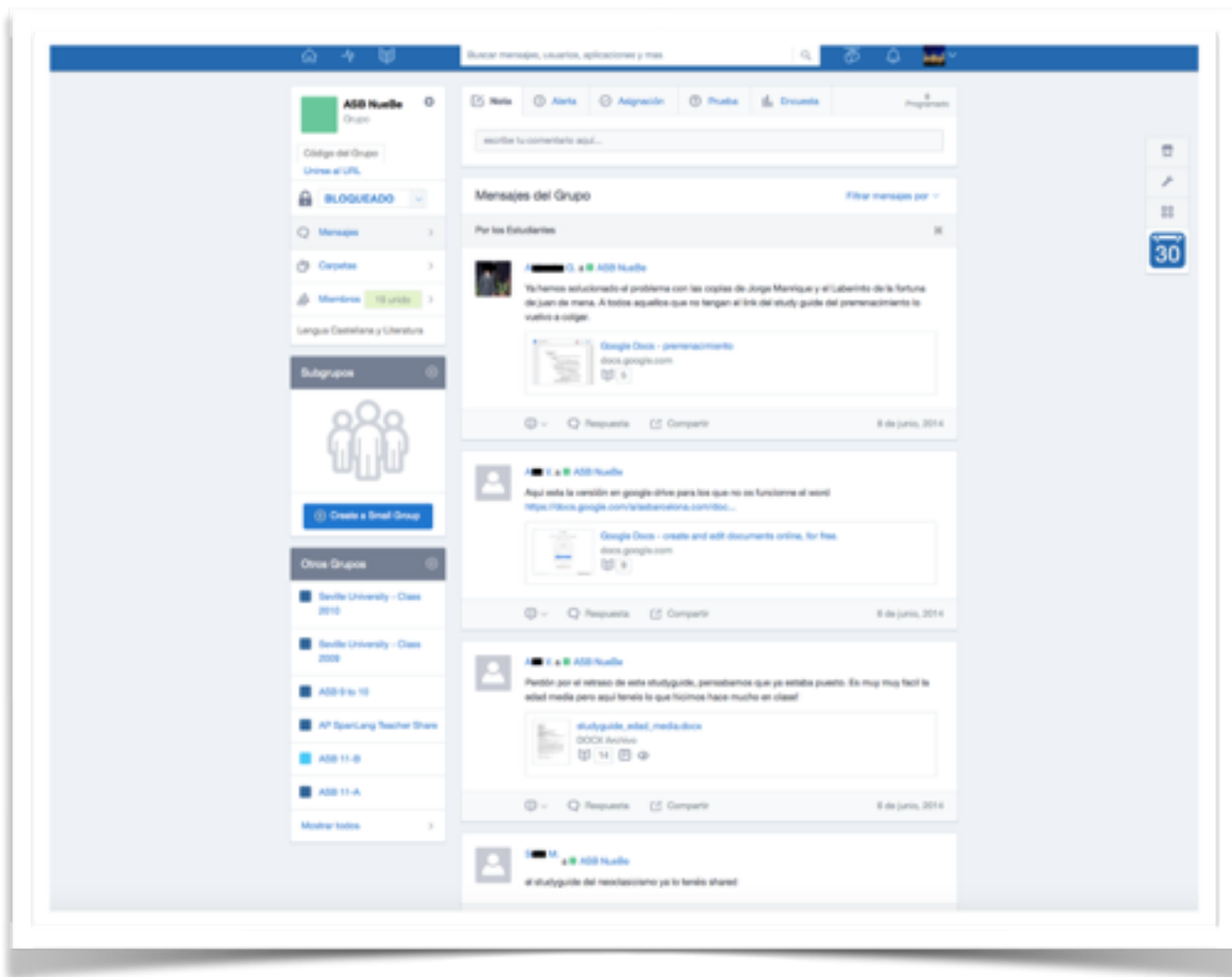


Las aplicaciones 1.0 pueden ser perfectamente —si usadas apropiadamente y bajo supervisión continua del profesor para evitar el caos descontrolado—, la herramienta necesaria para trabajar al unísono con la clase en la consecución de objetivos afectivos y cinéticos, a la vez que construimos recursos que ayuden a nuestros alumnos con la comprensión, estudio y aplicación de contenidos académicos.

## Education 2.0

Ocurre cuando las tecnologías 2.0 son utilizadas para acentuar el acercamiento a la educación.

La Educación 2.0 incluye el uso de *blogs*, *podcasts*<sup>170</sup>, redes sociales, etc.



Desafortunadamente, los estudios indican que, aunque con diferentes herramientas, el proceso mediante el que se ponen en práctica, se lleva a cabo en muchos entornos educativos de la misma manera que los utilizados para el 1.0; es decir, el único uso que algunos profesores le dan es el de añadir *encanto* al 1.0 con alteraciones tipo, “uso del blog” para dar a sus Power Points la posibilidad de que sus alumnos respondan con lo que piensan, o planteen preguntas. Pero continúa, en su mayoría, siendo para uso “activo” casi exclusivo del profesor y donde los estudiantes siguen recibiendo la información de forma “pasiva” y basada en lo que el *Web Master* (el profesor) haya

<sup>170</sup> Radiodifusiones

colgado. Como mucho, como indicaba antes, se les permite hacer preguntas o colgar comentarios con respecto a ella; pero bajo ningún concepto son los alumnos los que crean la información, con la que trabajar a posteriori en la construcción de los conocimientos descritos en el currículo.

Aunque, esta parece ser una tónica muy generalizada, las buenas noticias son que, en algunos entornos educativos, las tecnologías 2.0 no son utilizadas así, sino que se les saca todo el provecho posible, a través de aplicaciones mediante las que los estudiantes son los auténticos “hacedores”, tanto de las herramientas de estudio, como de los contenidos a estudiar; siempre, por supuesto, bajo la continua supervisión del profesor, que se asegura de que, en todo momento, la información colgada, sea relevante y apropiada conforme a los contenidos oficiales de la signatura.

Lo que vemos aquí encima es una imagen sacada de la Red Social de una de mis clases —9B, en el American School of Barcelona.

La aplicación se llama Edmodo<sup>171</sup> y es una herramienta gratuita, para utilizar en entornos escolares, bajo las mismas directrices de funcionamiento que el FaceBook, pero con las medidas de seguridad requeridas en ámbitos educativos: tanto la pared en la que se cuelgan los comentarios y la información que se adjunta en ellos, como los mensajes privados entre estudiantes, están vigilados por el profesor y supervisados por los padres.

En ella<sup>172</sup>, tal y como se aprecia en la imagen, mis alumnos son los encargados de crear los temarios y la guías que servirán de estudio a todos los alumnos.

Vemos, por ejemplo, cómo A.V. tiene en cuenta a los usuarios de otras aplicaciones a la hora de pasarles información, cómo S.M. cuelga la guía de estudio sobre el Neoclasicismo, o cómo A. G. avisa a sus compañeros de que los problemas para bajar los dos textos sobre los que se tenía que hacer un análisis, ya están solucionados.

---

<sup>171</sup><https://www.edmodo.com>

<sup>172</sup> He tapado los nombres y la foto para preservar el anonimato de los estudiantes, puesto que son menores de edad.

Como se observa, la comunicación es multidireccional y trasciende las fronteras del aula. Los estudiantes trabajan *en y/o para* los grupos, creando y compartiendo información de manera constante. Debido a la idea de comunidad de la que hablaba en un capítulo anterior, los alumnos son conscientes de que forman parte de algo, que se construye entre todos, y “todos” quieren formar “parte”. Por ello, la *clase* deja de ser sinónimo de aula, y pasa a serlo de “grupo” que crea información, conforme a unos parámetros, para alcanzar unos objetivos, de forma conjunta; ya sea en el aula o —a través de las tecnologías 2.0— desde cualquier otro punto espacial. No importa donde estén, los alumnos siempre forman parte de su “clase”; trabajando para mejorar y convirtiendo los desafíos cognitivos en logros académicos.

Sirva como ejemplo también el uso de la aplicación *Whatsapp*<sup>173</sup>. Esta aplicación de móvil sirve para funcionar como comunidad de ayuda en tiempo real. Se crea un grupo con la clase —con fin exclusivamente educativo y objetivos centrados en la asignatura, para el que por supuesto, se establecen unas normas de comportamiento. Su utilización, aunque conforme a los parámetros expuestos, puede variar desde “preguntar” simplemente qué había que hacer de deberes, hasta “pedir ayuda” con una explicación sobre un contenido en el que un alumno se ha estancado y no le permite continuar con el estudio. Este tipo de interacción confiere sentido de pertenencia a nuestros estudiantes ya que pueden —en cualquier momento y desde cualquier lugar— ayudar a un compañero que lo necesita, sabiendo siempre que, del mismo modo que ellos ayudan, también a cambio cuentan con el apoyo de la clase y del profesor —que por supuesto supervisa el WA como *Group Master*.

Es imprescindible fomentar este sentido de pertenencia a una comunidad —en este caso de conocimiento—, a través de pequeños gestos que les muestren la confianza que el profesor tiene en

---

<sup>173</sup> WhatsApp Messenger es una aplicación de mensajería multiplataforma que te permite enviar y recibir mensajes sin pagar por SMS. WhatsApp Messenger está disponible para iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android y Nokia.  
<http://www.whatsapp.com>



ellos con respecto a su capacidad de actuación, de forma independiente, cuando se trata de tender la mano a un compañero para resolver las dudas que éste pueda tener.

Por ejemplo, yo a mis estudiantes les dejo claro que soy el *Group Master* porque alguien tiene que supervisar lo que se dice, para asegurarnos de que es apropiado —conforme a modales— y adecuado —conforme a los contenidos—, pero que, a la hora de socorrer a un compañero, espero que sean ellos los que acudan en su auxilio. Esto crea un hábito de interacción entre ellos en el que, de manera absolutamente natural, los alumnos expresan sus dudas y sus compañeros se las resuelven. De este modo, los estudiantes nunca se quedan estancados en su estudio, ni les quedan dudas por resolver, ni pueden aducir que no sabían lo que había para deberes. Y, volviendo a mi cometido, solo en caso de que lo que se diga sea erróneo, yo hago un comentario. Si no, no aparezco; mi función es de supervisión y orquestación.

Esta independencia les aporta sensación de autosuficiencia grupal, lo que crea lazos entre sus miembros, que sienten que “juntos pueden”. Este sentimiento se puede fomentar incluso más aún mediante la creación de iconos de personalización y reconocimiento que infundan al grupo sensación de singularidad: no hay otro como ellos —que es el principio en el que se basan, por ejemplo, los equipos de fútbol conforme a sus seguidores; pero que, en este caso, se utiliza para un fin educativo.

La clase de la que estoy hablando ahora es, como ya he indicado anteriormente, 9B.

Pues bien, ellos decidieron personalizar su grupo de *WhatsApp* nombrando al grupo *NueBe*, nombre que luego utilizarían para todo lo que el grupo hacía en conjunto, incluida su entrada en *Edmodo* —tal y como se aprecia en la imagen de arriba—; como imagen del grupo, utilizaron la que presento a continuación —que también aparecía como logo de todo lo que hacían o presentaban juntos, y como color, el verde.



Otro ejemplo de red 2.0 utilizada apropiadamente sería la creación de *WIKIS*<sup>174</sup>, en la que todos los estudiantes de la clase tienen que colaborar. La idea aquí es presentar un tema y dejar que los estudiantes, mediante investigación previa, vayan insertando información con respecto a él. Recordemos que, para todo lo que son datos, nuestros estudiantes no nos necesitan, ya que tienen acceso a la misma información que nosotros. Así que, dejémosles que hagan el trabajo de investigación y centrémonos en los beneficios que esto nos aporta:

- Los estudiantes, durante el proceso de creación de la que va a ser su literatura de estudio, van a tener que buscar información, insertarla de modo adecuado y leer la de sus compañeros para a) asegurarse de que no están repitiendo datos, b) comparar lo existente en la *WIKI* con lo que ellos aportan para decidir cuánto se convierte en información, y cuánto en extensión, y c) hacer una labor de revisión constante para asegurarse de que lo que han escrito sus compañeros es

---

<sup>174</sup>Una **wiki** es una aplicación, típicamente en red, que permite la colaboración continua en cuanto a inserción de información, modificaciones, extensiones, etc., tanto de su contenido, como de su estructura.

adecuado y certero. De este modo, sin siquiera haber empezado a estudiar, ya se saben la materia, porque la han leído y releído, trabajado, extendido, comparado... Así que, no solo hemos tenido a los estudiantes motivados, centrados y disciplinados durante el proceso de creación, sino que la propia elaboración del proceso, ha hecho que adquieran los conocimientos que estaban construyendo —Recordemos a Papert— por lo que, a la larga, los estudiantes adquieren incluso mas información de la que obtendrían solamente de sus libro de texto, y sin la tediosidad de tener que hacer codos delante de él. Esto, supone, según mi parecer la fórmula perfecta para el éxito académico.

- Por otro lado, y aparte de los contenidos a los que se accede durante el proceso, los alumnos también son expuestos a la adquisición de competencias y habilidades de investigación y creación de un texto científico: discernir entre información “relevante y/o veraz” y “vacía y/o errónea”, procesos de escritura, normas de citación y bibliografía, etc., que les serán de incalculable valor, no solo para esta asignatura, sino para otras disciplinas y en su futura vida profesional.

### **Educación 3.0**

Se caracteriza por la cantidad de oportunidades multi-culturales y multi-institucionales en las que los estudiantes juegan un rol fundamental como creadores de artefactos de conocimiento que son compartidos, y donde las redes sociales y los beneficios que se encuentran fuera del alcance inmediato de actividad, son cruciales. La distinción entre artefactos, personas y procesos se torna borrosa, tal y como ocurre con las distinciones de espacio y tiempo. Los arreglos institucionales, así como las políticas y estrategias de uso, cambian de manera constante con el propósito de cumplir con los retos y oportunidades que se van presentando.

En la Educación 3.0, hay tres factores de vital importancia:

1. El rol de los estudiantes a la hora de tomar decisiones y hacer elecciones conforme a la multitud de opciones que se les presentan.
2. El concepto de los estudiantes como productores de contenidos de aprendizaje reutilizables en un entorno abundante de licencias poco claras, bajo las que se permite el libre intercambio de información basada en alteraciones de trabajos derivados de otros previos.
3. A diferencia de los entornos 2.0, los alumnos —en los 3.0, pueden formar comunidades, hacer elecciones y pasarse información sin la implicación —y subsecuente supervisión— de ningún organismo institucional y, por lo tanto, de sus profesores.

Lo que se desprende pues de estos tres puntos es que, a) los entornos 3.0 representan —de acuerdo a las tendencias constructivistas— la plataforma educacional perfecta, ya que, tal y como se veía en la imagen de más arriba<sup>175</sup>, los estudiantes pueden crear aulas virtuales, donde aleccionen a sus compañeros —mientras estos interaccionan con ellos en tiempo real, sin necesidad si quiera de asistir al colegio; lo que permitiría a nuestros estudiantes trabajar en conjunto cuando no se encuentren todos en el mismo espacio real —entiéndase por ejemplo, periodos vacacionales o enfermedad de algún alumno que le impida asistir al colegio.

Sin embargo, y esto nos lleva al punto b) los peligros de esta aplicaciones son tantos y tan enormes que, hasta que las autoridades educativas no propongan fórmulas para regularlos, no es recomendable, bajo ningún concepto fomentar sus uso entre nuestra población estudiantil. Volviendo a la imagen de los estudiantes en el aula virtual... Solo si el profesor estuviera presente —por razones obvias, podría ser plausible su puesta en marcha. Pero, así como en las aplicaciones 2.0, la ubicuidad del profesor está garantizada —ya que como *Web Master* todo lo que se cuelga debe ser “previa aprobación” suya, en las 3.0 nuestra omnipotencia está directamente relacionada

---

<sup>175</sup> Estudiantes en una conferencia; *Second Life*.

con nuestra presencia; si estamos presentes en la conferencia, nos enteramos, si no, no. Eso lo hace muy peligroso y potencialmente nocivo.

Esto no significa que no las utilicemos —no todas las aplicaciones 3.0 son tan *in extremis* como la creación de una realidad virtual como la de Second Life, pero sí que nos aseguremos de utilizar las que, a la vez que fomentamos la creatividad y el espíritu de globalización cognitiva de nuestros alumnos, nos permitan continuar en nuestro rol de supervisor y orquestador.

### 1.1.5.3. Sí a los teléfonos móviles: Dentro y fuera de la clase

Como nota final, antes de acabar con este capítulo, haré referencia al uso de los móviles.

Tal y como ya he mencionado más arriba, su uso es fundamental a la hora de permitir a nuestra clase —incluyendo al profesor— transgredir las leyes espacio-temporales y que las lecciones cobren vida fuera del aula y en cualquier momento del día.

Pero, ¿qué ocurre con su uso dentro del aula? — un problema con el que nos estamos encontrando en los colegios es con la obcecación por parte de los estudiantes de mantener su móvil junto a ellos durante la clase —creando con sus *beeps* momentos de desconcentración y caos descontrolado.

La respuesta por parte de los profesores, y las instituciones, ha sido y es en general “no permitir” los móviles en clase. “Si te veo el móvil, te lo confisco”— dicen los profesores.

Y yo me pregunto porqué estamos privando a nuestros alumnos de una herramienta de tan incalculable valor, simplemente porque no sepamos controlar sus efectos secundarios nocivos.

No se nos ocurriría cortarle la lengua a un alumno porque con ella “puede hablar” y, por lo tanto desconcentrar al resto de la clase y crear caos descontrolado. Lo que hacemos para evitarlo es crear normas que regulen el uso de su lengua: tiempos específicos, palabras que no están permitidas, tonos que no se aceptan, etc.

Mi sugerencia es hacer con los móviles lo mismo que hacemos con “la risa, el hablar o el levantarse” — utilizarlo para nuestro beneficio.

Hace unas décadas, cuando el profesor quería darnos una experiencia de investigación lo más parecida a la realidad, no llevaba a la biblioteca del colegio —algunos tenían más suerte y se los llevaban a la municipal, en la que había mas libros. Allí, teníamos acceso a fuentes primarias y secundarias, que ampliaban la información adquirida mediante los datos de nuestros libros de texto. Pero, no nos engañemos, por grande que fuera la biblioteca, las fuentes eran limitadas.

A día de hoy, sin embargo, nuestros alumnos tienen —en la palma de su mano— acceso a cualquier plataforma de información, incluyendo las bibliotecas del mundo entero. ¿Por qué nos empeñamos en quitárselo? — Si hemos llegado a la conclusión de que nuestras lecciones deben ser interactivas y promover la actitud inquisidora del estudiante, ¿bajo qué premisas nos amparamos para privarles del espacio en el que pueden satisfacer esas necesidades indagadoras?

Además, no solo es importante que aprendamos a convivir con ello porque podemos usarlo para nuestro beneficio, sino porque las empresas de tecnología se han empeñado en que todo el mundo tenga un teléfono encima, de la forma o tamaño que sea, y cuanto más cómodo mejor —véase el nuevo reloj/teléfono de Apple<sup>176</sup>, lo que convierte nuestras restricciones en una batalla perdida.

Por lo tanto, y como nota final, solo apuntaré que la respuesta ante la avalancha de dispositivos tecnológicos personales del S. XXI, no es la *prohibición*, sino la *educación* en su buen uso.



#### 1.1.6. \*-Based Learnings

Si algo resulta evidente en este punto de la tesis es que, atendiendo al hecho de que nuestros estudiantes entienden el mundo —y por lo tanto aprenden— de maneras absolutamente diferentes, es nuestro deber como educadores hacer uso de todas las herramientas y metodologías a nuestro alcance para asegurarnos el éxito de todos y cada uno de ellos.

---

<sup>176</sup><http://www.apple.com/es/watch/?cid=wwa-es-kwg-watch-com>

Este capítulo pues, va a centrarse en los diferentes acercamientos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están utilizando en diferentes entornos escolares, y a presentar sus posibles aplicaciones en nuestras aulas. Aunque, como es de imaginar, con el interés que la Educación — como disciplina— ha venido creando desde la última mitad del SXX, y la globalización de la información, si algo ha proliferado, son las diferentes metodologías educativas; por lo que me centraré en las que han demostrado ser más relevantes.

Como es bien sabido, todo proceso de aprendizaje, cuenta con cinco elementos que han de estar presentes: Contenido —que hay que adquirir, Instrucción —método por el que los estudiantes acceden a los contenidos, Tarea —mediante la que se aprenden esos contenidos, Competencias — que adquiere/desarrollo/pongo en práctica durante la realización de la tarea, y Personas —que colaboran y contribuyen al desarrollo de la tarea y al aprendizaje en general. Por lo tanto, en este apartado, enfocaré mi estudio hacia las cinco que con más éxito se han llevado a la práctica en relación a estos parámetros:

- *Content based* - Contenido
- *Task based* - Tarea
- *Competency based* - Competencias
- *Collaborative Approach* - Personas
- *Inquiry based* - Instrucción

Sin embargo —antes de comenzar— aclararé que, aunque todas aportan algo singular e irremplazable a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la conjunción de todas ellas lo que permite al profesor ofrecer al alumno la posibilidad de un aprendizaje holístico en el que se tengan en cuenta, no solo los *qué*, sino los *porqués*, los *cómo* los *cuándo* y los *dónde*, y en el que nuestros alumnos tengan la oportunidad de descubrir cuáles son sus fortalezas y debilidades, y aprendan cómo sacar partido de las primeras y vencer las segundas.

Para llevar a cabo el programa que propongo en esta tesis, necesitamos conocer a fondo las diferentes técnicas y aplicarlas, no en su totalidad, ni a la generalidad de nuestra población estudiantil, sino estableciendo parámetros de relación entre las partes que conforman cada una de las metodologías, y las necesidades específicas de nuestros alumnos, y tomando o aplicando, en cada momento la porción metodológica que nos interesa para la actividad/tarea o lección que vamos a impartir, de acuerdo a los objetivos que tengamos en mente.

#### 1.1.6.1. *Task Based Learning*

El aprendizaje basado en la tarea, aunque concebido como herramienta de aprendizaje para los estudios de Adquisición de una Segunda Lengua, su puesta en práctica ha probado ser igual de exitosa en las clases de Lengua y Literatura —como disciplina— a la hora de procurarles nuevos usos dialécticos y acercamientos al estudio del análisis discursivo, ya que tiene como objetivo el uso de un lenguaje “auténtico” —que atienda a las necesidades comunicativas del emisor— lo que, en entornos de “primera lengua” se traduce en la comprensión del proceso de formación de las palabras y su emplazamiento dentro de la frase —como configuración de significado, en determinados y diferentes contextos; lo que puede llegar incluso a la creación de nuevos términos —como, por ejemplo, cuando explicaba en el primer capítulo que había determinado que, en esta tesis, la expresión *fenomenalia* iba a significar “conjunto de fenómenos que, de acuerdo a sus resultados, establecen patrones de comportamiento”.

En la clase de Lengua, el aprendizaje por tareas ofrece una alternativa a las tradicionales actividades de sinónimos y antónimos, o ejercicios de adquisición de vocabulario, que no dejaban de ser —tal y como apunta Rod Ellis<sup>177</sup>— “listas de palabras sin significado pragmático alguno”.

---

<sup>177</sup> El Profesor Rod Ellis es el Director del Departamento de Estudios de Lengua y Lingüística Aplicada de la Universidad de Auckland, New Zealand.



De acuerdo a esta metodología, el profesor no predetermina qué lenguaje va a ser estudiado, sino que la lección funciona conforme a la compleción de una tarea específica y, el lenguaje estudiado viene determinado por lo que vaya ocurriendo conforme los estudiantes la llevan a cabo. De este modo, todos y cada uno de los nuevos términos que se aprenden, han sido concebidos por la necesidad de una contextualización, lo que les otorga pragmatismo y los convierte en “reutilizables”; de aquí, la creatividad incluso para crear nuevos términos con los que jugar en un determinado contexto.

Para asegurar el éxito de este tipo de tareas, deberemos seguir los siguientes pasos:

La Pre-tarea:

El profesor presenta el tema y da a los estudiantes instrucciones claras sobre lo que tendrán que hacer en la tarea:

- Qué hay que hacer.
- Dónde se va a realizar: en el aula o en casa, dependiendo de la longitud y complejidad.
- Los tiempos con los que cuentan para su realización.
- Los recursos de los que pueden echar mano.

En este punto resulta interesante pedir a los alumnos que recuerden —en voz alta, para la clase— términos que conozcan que puedan servir para el objetivo de la tarea, o que les parezcan fundamentales para su compleción.

Esta etapa puede incluir también fórmulas de preparación, como por ejemplo, la presentación de un video en el que se vea a otras personas ejecutando la tarea que pedimos a nuestros estudiantes que lleven a cabo, para que sepan en todo momento lo que se espera de ellos.

En entornos de Adquisición de una Segunda Lengua, las tareas que se presentan suelen ser actividades de uso habitual como “ir al mercado a comprar de una lista” o “pedir indicaciones a un policía”. En la clase de Lengua como disciplina, sin embargo, las tareas evidentemente deberán ser más complejas porque, aunque no decidamos por adelantado el vocabulario que queremos que

aprendan —ya que como explicaba anteriormente, dependerá del que surja de las necesidades discursivas que la tarea les plantee—, si que tendrá como objetivo un tipo específico de vocabulario, que estará directamente relacionado con el tema curricular sobre el que estemos trabajando.

Sirva como ejemplo, una tarea que dispuse a mis alumnos —cuando estudiábamos el S.XVI y la Picaresca—, en la que tenían que escribir “el tratado perdido del Lazarillo”: Suponíamos que había aparecido un capítulo que, por las características textuales, se adjudicaba al Lazarillo. Los alumnos pues, debían asegurarse de que su historia respaldase esa adjudicación, de acuerdo a todos los parámetros de estudio a los que se habría sometido el documento: personajes, trama, ambiente, vocablos y expresiones acordes en el tiempo, etc.

La Tarea:

Donde los estudiantes llevan a cabo, siguiendo con el ejemplo expuesto arriba, la escritura del tratado.

Para su realización, los estudiantes debían utilizar a) otros textos de la misma época, de donde recoger palabras nuevas y aplicarlas de manera apropiadamente contextualizada en este tratado, y b) diccionarios de castellano antiguo, a los que acudir para “traducir en el tiempo” términos modernos que no ha lugar en un texto de esas características.

Conforme al tiempo, en este caso, les di un margen de una semana, y se trabajaba en casa.

Presentación:

Los estudiantes traen a clase sus tratados y los cuelgan donde estén a la vista de sus compañeros para que estos puedan leerlos. Algunos de ellos, optaron por leerlos en alto y compartir la experiencia en vivo y en directo con sus compañeros.

Análisis:

Una vez que todos los alumnos han leído los demás tratados, en un círculo socrático —formación de la que hablaré más tarde en el apartado de Aprendizaje Colaborativo— los estudiantes exponen

sus puntos de vista conforme a la precisión de los términos utilizados y la propiedad de la contextualización de los mismos, y/o inquieten sobre expresiones o palabras que hayan observado en los textos que les resulten desconocidas.

Como respuesta a cada una de estas entradas, son los propios estudiantes los que aclaran dudas, o arguyen conforme a su elección de un término en lugar de otro.

Esta última etapa obliga a los estudiantes al uso contante y situado<sup>178</sup> del lenguaje —tanto previamente conocido, como recién adquirido— que deben interiorizar para hacer frente al estudio de esa etapa de la Literatura Española.

### 1.1.6.2. *Content Based Learning*

El Aprendizaje basado en Contenidos es un acercamiento a la enseñanza del lenguaje que se centra, no en el lenguaje en sí, sino en lo que se enseña a través de ese lenguaje; el lenguaje como medio por el que se aprende algo nuevo.

Al igual que el apuntado previamente —*Task Based Learning*, el *CBL* surgió como herramienta de Adquisición de una Segunda Lengua, donde se proponen actividades que promuevan la motivación intrínseca, como estudiar la Revolución Francesa en francés: Si quiero entender bien la revolución y sacar buenas notas en el examen de historia, deberé asegurarme de que aprendo el vocabulario que me permitirá ambos; y, por supuesto, a su vez, el aprendizaje de ese vocabulario se presenta tarea mucho más fácil puesto que está absolutamente contextualizado, por lo que no hace falta memorizarlo, solo “situarlo”.

Sin embargo, en este caso —y aunque podrían encontrarse fórmulas que nos ayudaran en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura como disciplinas, el resultado sería tan parecido al tipo de actividades que se pueden lograr con la utilización del *CBL* que, para el propósito de mi proyecto, no merece la pena ahondar más en esta metodología.

---

<sup>178</sup> Entendiendo “situado” desde el punto de vista de Seymour Papert, donde el único conocimiento que se adquiere realmente es el que ocurre en la “situación” para la que va a ser utilizado.

### 1.1.6.3. *Competency Based Learning*

El aprendizaje basado en Competencias permite a los estudiantes progresar conforme van demostrando dominio del contenido académico, independientemente del tiempo que necesiten, el lugar donde ocurra, o el ritmo con el que se adquiriera ese aprendizaje, por lo que también proveen flexibilidad en la manera en la que los estudiantes ganan sus calificaciones y les posibilita el acceso a oportunidades de aprendizaje personalizadas.

Este tipo de aprendizaje conduce a una mayor motivación, porque el contenido es relevante para *cada* estudiante —ya que ha sido personalizado para adaptarse a sus necesidades únicas—, y a mejores resultados, debido a la individualización de sus ritmos; al permitir a los estudiantes que adquieran habilidades a su propio ritmo, los sistemas de aprendizaje basados en competencias crean opciones de compleción del currículo oficial, aseguran un mejor uso de la tecnología, respaldan patrones de plantilla educativa nuevos —basados en las habilidades de los profesores y sus diferentes intereses—, aprovechan las oportunidades de aprendizaje que nos brinda el entorno fuera de la clase y de los horarios escolares, y ayudan a identificar oportunidades que nos permitan reconocer las necesidades específicas de nuestros estudiantes y actuar en consecuencia.

En EEUU, la coalición para reinventar los colegios<sup>179</sup>, de la que varios distritos escolares forman parte, propone cambiar el sistema de “cursos” académicos por “niveles de compleción de aprendizaje”, en el que se permite a los alumnos que estudien las signaturas de acuerdo a su propio ritmo.

En España, han tomado el testigo de este tipo de enseñanza en la Fundación Jesuitas Educación<sup>180</sup>, poniéndolo en práctica —como proyectos piloto— en sus colegios de Cataluña<sup>181</sup>.

---

<sup>179</sup> <http://www.reinventingschools.org>

<sup>180</sup> <http://www.fje.edu/ca>

<sup>181</sup> <http://h2020.fje.edu/es/videos.html>

Evidentemente, esta tesis no está proponiendo unirse a la coalición de colegios americanos, ni a los Jesuitas catalanes, sobretodo porque no me parece que sea el proceder adecuado, ya que —tal y como explicaba al principio de este capítulo—, para un proceso de enseñanza-aprendizaje holístico se necesita la puesta en práctica de todas ellas en conjunción. Porque cambiar un sistema educativo de forma radical, y aislar algo que funcionaba como “técnica” para convertirlo en la “base” —y única forma de implementación— de un programa, es caer en el mismo error que querer seguir instruyendo a nuestros alumnos en las prácticas tradicionales: todos los alumnos aprendiendo lo mismo y del mismo modo. Debemos recordar el cono de Doyle, y la necesidad de incluir diferentes acercamientos educacionales a los procesos de enseñanza de nuestros alumnos.

Por ello, y conforme a esta estructura de pensamiento, no secundaré la moción de *radicalizar* el sistema educativo en torno a una metodología basada exclusivamente en las competencias, pero sí lo haré conforme a su aplicación a pequeñas tareas en las que nos podamos permitir *atemporalidad*; como lo pueda ser cualquiera de los proyectos con los que complementamos la nota de nuestros estudiantes, asegurándonos siempre de que los objetivos académicos que presentamos, no merman sus posibilidades a la hora de adquirir las competencias que les van a conducir al aprendizaje de esos contenidos, sino que, por el contrario, las potencian.

Para ello debemos cerciorarnos de que el aprendizaje esté centrado en el estudiante como individuo para que pueda, a su propio ritmo, desarrollar habilidades que le permitan comprender clara y profundamente cuáles son los objetivos, las competencias que necesita para conseguirlos, explorar las diversas fórmulas para llegar a ellos y aprender a colaborar con comunidades de compañeros y mentores que puedan allanarle el camino en su consecución. Si les permitimos progresar en todas estas áreas sin someterlos a limitaciones temporales, les estamos permitiendo también que se tomen el tiempo de reflexionar sobre lo que van haciendo y calibren cómo y en qué dirección van a continuar. Este proceso de reflexión, como ya explicaba en el apartado de la planificación, solidifica el aprendizaje.

#### 1.1.6.4. Collaborative Learning

El concepto de Aprendizaje Colaborativo —el agrupar o emparejar a los estudiantes con el propósito de conseguir un objetivo académico, ha sido vastamente investigado, y abogado, por profesionales de la educación de todas partes.

Sin embargo, antes de continuar —y con el único propósito de evitar posibles confusiones teóricas, me permitiré una pequeña aclaración con respecto a otro término que, muy a menudo, se utiliza en su lugar: el aprendizaje cooperativo.

El Dr. Theodore Panitz, profesor en el Cape Cod Community College de Massachusetts y autor de un libro electrónico<sup>182</sup> sobre el Aprendizaje Colaborativo, explica cómo este tipo de metodología es una filosofía personal, y no simplemente una técnica en la clase ya que, “en cada situación en la que diferentes personas se juntan en un grupo, surge un modo de funcionamiento que respeta y acentúa las habilidades y contribuciones de cada miembro del grupo”.

Para Panitz, la diferencia entre estos dos términos está bastante clara y apunta que, el aprendizaje cooperativo es la metodología de elección para el conocimiento fundacional, mientras que el colaborativo está conectado al punto de vista del construccionismo social, desde el cual, el conocimiento es un constructo social.

Otros autores distinguen estos acercamientos por el rol del profesor y/o el tipo de actividad, y establecen diferencias entre ellos con apuntes como que, en el aprendizaje cooperativo el instructor es el centro de autoridad, siendo las tareas que presenta de *final cerrado* y ofreciendo respuestas, que les ayuden a llegar a los resultados esperados, conforme los alumnos van trabajando; en contraste con el aprendizaje colaborativo en el que el instructor abdica de su autoridad, y confiere poderes a los pequeños grupos, que están trabajando en una actividad de *final abierto*, donde importa más el proceso que el resultado. Este tipo de diferencia parece favorecer el uso del estilo

---

<sup>182</sup><http://home.capecod.net/~tpanitz/ebook/contents.html>

“más estructurado” cooperativista para la adquisición, como ya apuntaba Panitz, de conocimiento fundacional, e inclinarse por la colaboracionista para contenido de nivel discursivo más alto.

Otros autores, sin embargo, no admiten que haya diferencia, excepto en el nombre, y de hecho añaden unos cuantos sinónimos más al lote: aprendizaje en equipo, aprendizaje basado en el pensamiento en grupo, instrucción asistida por los compañeros, grupos de discusión, aprendizaje por seminarios, comunidades de aprendizaje, etc.

Lo que se desprende de los párrafos anteriores es el hecho de que, existan esas diferencias o no, ocurre lo mismo que ya apunté en los primeros capítulos de esta tesis entre el construccionismo y el constructivismo: dos ramas del mismo árbol y que apuntan en la misma dirección. De la misma manera, estas dos metodologías son diferentes estadios de la misma idea, por lo que, para el propósito de mi proyecto, esta tesis va utilizar el término aprendizaje colaborativo como la fórmula que engloba todas y cada una de las presentadas arriba, y con el significado de *unidades de pensamiento*, comprendidas por alumnos que trabajan para la consecución de un objetivo común. Cómo sea de grande/pequeño el grupo, de fácil/complicado el cometido, o cuál el rol del profesor, es irrelevante para esta tesis ya que, a mi parecer, eso no son más que las pautas que marcarán las diferencias entre las tareas presentadas a los distintos grupos de trabajo. Lo único que cuenta para el propósito de mi proyecto, es que se entienda la idea de que, a través de esos grupos, es como ocurre el conocimiento; la comunidad de aprendizaje que ya presentaba en el capítulo 1.1.3., de la mano de Vygotsky.

Por ello, no ha lugar el ahondar mucho más en la teoría en la que se basa, ya que la definí y establecí en profundidad en ese capítulo, además de haber explicado cómo y por qué funciona, tanto dentro del aula como fuera de ella, en varios estadios de esta tesis.

Lo que sí me parece fundamental apuntar antes de pasar al siguiente capítulo, es la necesidad de entender el funcionamiento físico y dinámico de las estructuras de trabajo en grupo dentro del aula.

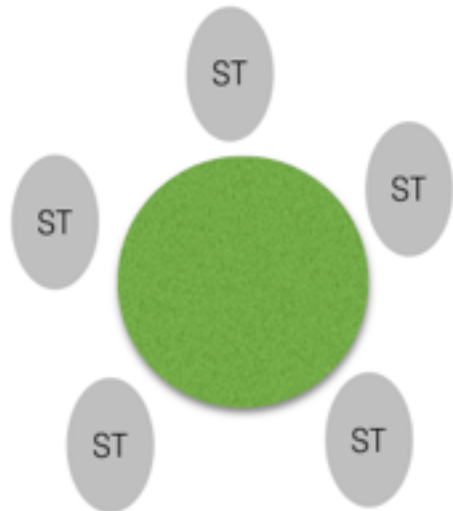
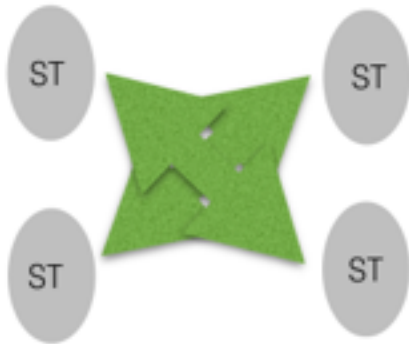
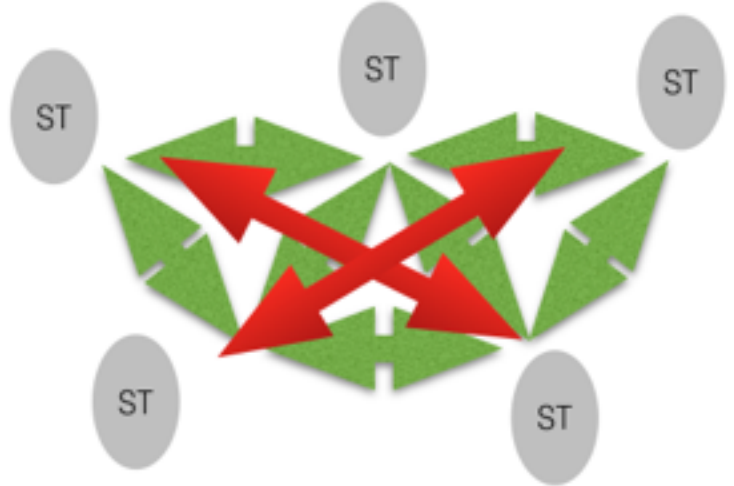
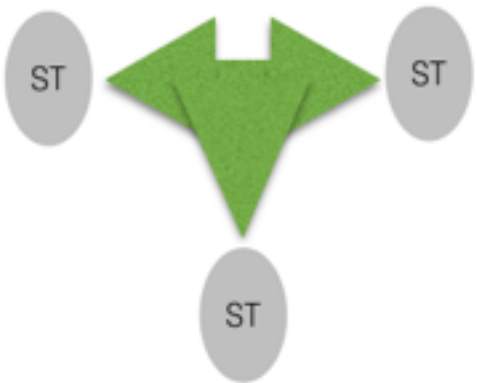
Las opciones de distribución y colocación de nuestros estudiantes son inmensas, y dependerán

SIEMPRE del propósito de nuestra tarea; para lo cual hay que tener en cuenta cómo queremos que funcionen los grupos pequeños —de cooperación inmediata, y el grande —la clase— que, cómo ya expliqué en el capítulo 1.1.3., también se considera un grupo colaboracional.

Partiendo del propósito educacional, las estructuras, como ya he apuntado son innumerables, pero por nombrar algunas, pondré como ejemplo las más comúnmente utilizadas; entendiendo siempre que cualquier otra fórmula, tanto si destilada de estas disposiciones, como absolutamente desvinculada, puede ser exitosa, siempre y cuando atienda a una razón de ser que esté directamente relacionada con el objetivo de la tarea.

1. Porque es la más socorrida y rápida, la más usada para actividades en las que se requiere simplemente una “lluvia de ideas” o un pensamiento/análisis crítico sobre algo, es la de emparejar o crear grupos por intermediación. Como normalmente esta técnica va unida a las posibilidades físicas del entorno del aula y el número de alumnos que tengamos ese día, tendremos que aceptar los resultados, tanto numéricos como estructurales, que nos encontremos. Pero lo que sí debemos tener en cuenta es su *colocación* para trabajar. La tendencia del ser humano a funcionar por proximidad hace que ciertas estructuras resulten un veneno para esta práctica, porque la atención deja de centrarse en el grupo y pasa a enfocarse en los compañeros “a los que puedo ver y oír con facilidad”.





2. Para los debates sin embargo, ya no sirve agrupar aleatoriamente, ya que los alumnos pertenecerán a un grupo u otro dependiendo del punto de vista desde el que quieran aportar ideas a la tarea.

Para que esta técnica funcione y realmente produzca aprendizaje, además de la estructura —diferentes facciones enfrentadas por puntos de vista—, deberemos fijarnos en el proceso —que engloba los tiempos de exposición, las funciones de los integrantes del grupo (moderador, líder, reseñador, etc.)— y en las formas de funcionamiento —por ejemplo, no se admiten comentarios que no se puedan respaldar con un razonamiento sólido basado en información que hayamos investigado.

Por detalles como el que acabo de presentar, es importante entender que los debates no son, al igual que decía de la tecnología, una fórmula de trabajo cuya única razón de ser se encuentre en el hecho de que motiva a nuestros alumnos. Aunque eso está muy bien, debemos asegurarnos de que el uso de esta técnica va unido a un aprendizaje que está basado en una investigación consistente. Para ello, nuestros alumnos tienen que estar entrenados en el arte de debatir y entender que, entradas tipo “pues yo creo...” no son aceptables si no están respaldadas por información de peso que las secunde. De esta manera, atendemos a) a los objetivos cognitivos, ya que nuestros alumnos, a través de la investigación sobre el tema, adquieren conocimientos conforme a los contenidos para los que habíamos creado la tarea; b) a los objetivos afectivos, ya que, a través de la investigación observan cómo, para todos los puntos de vista se puede encontrar información que los respalde de un modo u otro, por extraño y/o desagradable que algo pueda parecer, con lo que aprenden a respetar “los desacuerdos”; y c) a los objetivos cinéticos, ya que la imposición de tener que funcionar con respecto a información que sea cotejable, les enseña a investigar y a actuar conforme a unos parámetros de comportamiento a la hora de defender sus puntos de vista.

3. La mejor fórmula para la discusión: El círculo socrático.

Para que esta estructura funcione, las actividades para las que se vaya a poner a su disposición, deberán tener como objetivo la discusión en sí misma, sea cual sea el resultado final.

La idea es tener acceso al pensamiento de TODOS nuestros alumnos, y para ello, establecemos normas que nos lo permitan.

Para empezar, la estructura, que tal y como viene establecida por el nombre, es un círculo.

Es muy importante que los estudiantes entiendan por qué se hace en círculo, y no en cualquier otra forma geométrica que tenga puntas. Es fundamental que lleguen a conclusiones donde se utilicen palabras como “igualdad de sus miembros”, “libertad de expresión”, “respeto”, “tiempos”, etc.

Con respecto a las formas, los alumnos deben aprender a funcionar con respecto a normas que atiendan a las cualidades que caracterizan al círculo —y que acaban de nombrar. Para ello, les enseñaremos a “no monopolizar el discurso” y a cómo y cuando ceder la voz, a integrar a compañeros cuya voz se oye menos con preguntas tipo “¿y tú, que opinas?”, a mantener tonos de voz adecuados, a empezar las oraciones con “pues, mi opinión es” y nunca “eso no es cierto”, a no permitir que el círculo se quede en silencio —generando continuamente preguntas de relevancia que presionen al resto a pensar—, a funcionar sin moderador —decidiendo, por ejemplo, como grupo pensante cuando un tema deja de ser relevante, etc.

4. Una práctica interesante, después de haber establecido las formas con nuestros alumnos, pero justo antes de pasar al uso del círculo socrático, es la utilización de la estructura de pecera: Dos círculos concéntricos en los que, los de dentro funcionan con respecto a lo que se ha indicado como tarea, en este caso la tarea sería la escenificación y puesta en práctica de una discusión a través de las normas del círculo; y los de fuera, que observan el desarrollo de los acontecimientos para luego establecer lo que ha funcionado, lo que no, los porqués y cómo aconsejarían ellos que se procediese para mejorar.

Aunque he hecho la presentación de la pecera como soporte del círculo, la pecera es, en sí misma, un práctica de aprendizaje colaborativo muy exitosa, ya que permite a los alumnos observar y escuchar a sus compañeros y luego aportar sus puntos de vista sobre lo que han oído. La actividad no siempre tiene que ser para establecer lo que ha pasado dentro; también se puede crear, por ejemplo, una tarea en la que, desde lo que se ha producido dentro —a nivel oral—, los alumnos que estaban fuera tengan que proyectarlo como apoyo visual para una presentación posterior.

Las opciones evidentemente son innumerables y, siempre que nos aseguremos de que las estructuras que utilizamos atienden a los objetivos de las tareas que proponemos, y que nuestros alumnos comprenden no solo *cómo* funcionar, sino *por qué* se debe funcionar así, cualquier aleación de estas estructuras puede resultar una combinación ganadora.

#### 1.1.6.5. *Question Based Learning*

*¿Puede ser que hacer preguntas sea enseñar?*

*Estoy empezando a ver lo que hay detrás de todas la preguntas.*

*Soy guiado por las cosas,*

*dirigido hacia elementos que me las recuerdan*

*y convencido de que sé cosas de las que no tenía conocimiento que sabía.*

—Sócrates

*No puedo enseñar nada a nadie;*

*Solo puedo hacerles pensar.*

—Sócrates

El aprendizaje basado en la indagación ha sido utilizado como herramienta de enseñanza durante miles de años; recordemos cómo comenzaba esta tesis, apuntando a Sócrates como primer —aunque no reconocido oficialmente— constructivista.

Este tipo de aprendizaje se basa en la presentación de preguntas, problemas y/o situaciones, que andamien nuestros conocimientos en la dirección adecuada, en lugar de simplemente establecer hechos o disponer un camino hacia el aprendizaje en el que se ofrecen las respuestas.

Este proceso, obviamente deber ser asistido por un facilitador, que identifica las cuestiones que necesitan investigación y elabora preguntas que ayuden a los estudiantes a desarrollar las respuestas que conducen al conocimiento.

Aunque al principio, el rol del facilitador viene representado por el profesor, la idea es que con el tiempo, sean los alumnos los que aprendan a hacer las preguntas adecuadas que conduzcan al grupo a las respuestas que completen su conocimiento; tal y como apuntaba en capítulos anteriores cuando mencionaba el hecho de que el *constructo cognoscitivo* de la clase se formaba, no solo a través de las respuestas adecuadas, sino de TODAS las respuestas, ya que hasta las que no son correctas, nos disponen —por exclusión— en la dirección adecuada para encontrar las apropiadas. Pero para que este tipo de aprendizaje pueda funcionar, se necesita establecer previamente una clase con sentido de comunidad, donde el desconocimiento de algo, no suponga una vergüenza, sino un reto, del que todos quieran formar parte, como ya expliqué en el capítulo de la Comunidad de clase.

En los años 60 Joseph Schwab<sup>183</sup> observó que la “*indagación* debería ser dividida en cuatro diferentes niveles”<sup>184</sup>. Este pensamiento fue formalizado posteriormente por Marshall Herron<sup>185</sup> en 1971, que desarrolló un modelo, conocido como la *Tabla de Herron*, para evaluar la cantidad de investigación dentro de una actividad en particular<sup>186</sup>. De acuerdo a este modelo, el pensamiento crítico se clasifica en cuatro niveles, en una escala de 0 —Confirmación/Verificación, a 3 —

---

<sup>183</sup> Joseph Schwab (1909–1988), profesor de la Universidad de Chicago en el Departamento de Educación y Ciencias Naturales, fue el creador de “The Practical”, un programa para mejorar la educación basado en deliberaciones curriculares.

<sup>184</sup>Schwab, J. (1960) “Inquiry, the Science Teacher, and the Educator”, in *The School Review*. The University of Chicago Press. Chicago, IL. 1960.

<sup>185</sup>

<sup>186</sup>Herron, M.D. (1971). “The nature of scientific enquiry” in *The school review*. The University of Chicago Press. Chicago, IL. 1971.

Indagación abierta, dependiendo de cuánta estructura sea suministrada por el profesor y dependiendo también de si existe —o no— una respuesta/solución específica para el problema o cuestión.

0 —Confirmación/Verificación: los estudiantes responden a una pregunta presentada por el profesor a través de un procedimiento prescrito, en el que el profesor conoce los resultados, pero los alumnos no.

1 —Indagación estructurada: Los estudiantes investigan a través de un procedimiento prescrito en el que a) hay una pregunta presentada por el profesor —casi siempre de final abierto— pero la respuesta no se conoce por adelantado y puede variar dependiendo del alumno, o b) es una pregunta generada por los estudiantes, donde el profesor conoce la respuesta pero los estudiantes no.

2 —Indagación guiada: La solución es inexistente o desconocida y puede variar dependiendo del estudiante. Los estudiantes investigan a) una pregunta propuesta por el profesor —casi siempre de final abierto—, pero utilizando procedimientos diseñados/elegidos por los alumnos, o b) preguntas que han sido formuladas por los alumnos, a través de un procedimiento prescrito en el que los alumnos han tenido algo que ver a la hora de su selección y/o diseño.

3 —Indagación abierta: Los estudiantes investigan cuestiones que han sido formuladas por ellos, a través de procedimientos seleccionados y diseñados también por ellos. La solución no se conoce por adelantado y el resultado podrá variar dependiendo del estudiante. Todos los aspectos del proceso pertenecen al estudiante.

Level of inquiry	Teacher supplied problem?	Teacher prescribed procedure?	Solution known in advance?
0 Confirmation/Verification	P	P	P
1 Structured	P	P	-
2 Guided	P	-	-
3 Open	-	-	-

Herron, M.D. (1971). The nature of scientific enquiry. *School Review*, 79(2), 171- 212.

Desde entonces ha habido muchas revisiones y existe un enorme espectro de métodos basados en la indagación, pero la idea fundamental que todos ellos comparten —que es la misma que se viene presentado desde el principio de esta tesis—, es que el andamiaje y la indagación son las herramientas que permiten a nuestros alumnos adueñarse de los procesos de construcción de su conocimiento.

Después de esta pequeña introducción, utilizaré este apartado para ahondar un poco más en este modelo de aprendizaje ya que, en mi proyecto, tiene un papel crucial; no solo como un tipo de metodología que se utiliza de vez en cuando, dependiendo de los objetivos que tenemos en mente, sino que en este caso, es la base de todas y cada una de las demás y de todo el proceso de aprendizaje.

Los pasos que hemos visto arriba —que básicamente responden a las fases de presentación, estructura, guía y pensamiento crítico— serán los que los alumnos utilicen como fórmulas de funcionamiento para cualquier proceso analítico y/o de investigación. Pues bien, una vez interiorizados como tal, el siguiente paso es añadir este modelo a la lista de rutinas educacionales con respecto a las cuales trabajamos en clase y asegurarnos de que la comunicación tanto entre profesor-alumnos, como alumnos-alumnos, opera conforme a este sistema. Recordemos cómo ya he presentado este sistema de acercamiento a los alumnos y a la asignatura en capítulos previos.

De este modo, cuando un alumno tiene una pregunta, no le damos la respuesta, sino que le contestamos con otra pregunta que le pueda acercar a ella o colocar en la dirección adecuada. Una vez que los alumnos entienden el proceso por el que aprenden a través de preguntas, el hábito se instala y se extiende a todas las prácticas de la clase: desde la presentación de la tarea —donde ya no “explicamos” lo que hay que hacer, sino que “exponemos” las herramientas y los objetivos y dejamos que nuestros alumnos, a través de las preguntas adecuadas, lleguen a la conclusión de lo que hay que hacer—, hasta las aclaraciones que los alumnos necesiten conforme a algo nuevo que se ha aprendido durante la lección —donde ya no contestamos a la pregunta para aclarar sus dudas,

sino que a través de preguntas que él o sus compañeros van contestando, le llevamos a la conclusión que se lo aclara.

Sirva como ejemplo del primer supuesto, un profesor que entra en el aula y dice “He traído seis sobres que contienen nombres de autores. Mirad alrededor de la clase [donde previamente ha colocado aleatoriamente cuartillas con textos literarios por las paredes] y decidme a) qué creéis que hay que hacer, b) cuál es el proceso: grupos, tiempos y funcionamiento, y c) cuáles son los objetivos cognitivos/afectivos/cinéticos”.

Como ejemplo del segundo supuesto, un alumno pregunta “Pero entonces, ¿cuál es la diferencia entre oxímoron, antítesis y paradoja?”

A lo que el profesor responde: ¿Alguien lo sabe? (Recordemos el principio de ayuda grupal).

Si nadie lo sabe, el profesor se hace cargo de seguir haciendo preguntas hasta que encuentre a alguien que le tome el relevo, si por el contrario, alguien lo sabe, será ese alumno el que haga las preguntas a partir de ahora.

Profesor/alumno que lo sabe: “Mira los siguientes ejemplos”

1 - Paradoja - “Mira al avaro, en sus riquezas, pobre”

2 - Oxímoron - “Un silencio atronador”

3 - Antítesis - “Que se abre de noche y se cierra de día”

“¿Te parece que todas se contradicen del mismo modo?” “¿Dónde están los términos contradictorios en cada una?, ¿Conforme a qué opera la contradicción?, ¿En qué casos la contradicción sirve para alterar el significado del término conforme al que opera y en cuáles solo se usa como juego de palabras para dar ritmo?, etc.

La clave está en tener claro que no hay pregunta estúpida por parte del alumno, ni nimia para el profesor. Lo que quiero decir con esto es que, si lo que queremos es no romper el ciclo de pensamiento y análisis crítico que creamos en nuestros alumnos cuando funcionamos con respecto a esta práctica, deberemos asegurarnos de que éstos se sienten cómodos tanto preguntando, como



necesitando “más datos”. Estos datos, como conforme al modelo no podemos dárselos como respuesta, tendremos que presentarlos como pregunta, lo que a veces convierte esa pregunta en aparentemente obvia o intrascendente, pero no lo es, ya que nos ha servido para dar un paso en la dirección adecuada.

Un ejemplo de lo que acabo de explicar sería si ocurriese que un alumno preguntase la diferencia entre metáfora y comparación. Pues bien, por obvia que parezca la respuesta, no podemos permitir que eso nos desvíe de nuestro modelo de funcionamiento, debemos proceder del mismo modo que hemos actuado arriba, aunque tengamos que cerrar con una pregunta —aparentemente tan absurda— como “¿en cuál de las dos hay un `como´?”.



**CON LAS PREGUNTAS ADECUADAS,  
NUESTROS ALUMNOS SIEMPRE TIENEN LA RESPUESTA.**

Una vez establecidos los puntos en los que se basa esta afirmación, y para poder funcionar conforme a ella, debemos aprender a utilizar esta herramienta en profundidad. Para ello, hay que acudir al Right Question Institute<sup>187</sup>, en el que nos enseñan, paso a paso cómo conseguir el entorno indagador adecuado para cada uno de nuestros alumnos y para nuestra clase como grupo.

Puesto que su web es pública —y todo el mundo tiene acceso a ella, no voy a trasladar a estas páginas todo su contenido; sin embargo, sí que voy a apuntar algunos conceptos que son fundamentales para la consecución de mi proyecto educacional y que se ven respaldados por el RQI.

A lo largo de toda esta tesis, he nombrado en innumerables ocasiones, cómo la participación de nuestros estudiantes es crucial, no exclusivamente a modo de interacción, sino de creación de sus

---

<sup>187</sup> (Instituto para las Preguntas Adecuadas) <http://rightquestion.org>

propias herramientas cognitivas y contenidos de aprendizaje. Para ello —y también con asiduidad, he utilizado los términos “comunidad de clase” y “preguntas adecuadas”. Estos dos elementos, claves para la puesta en práctica de mi proyecto, son también parte fundamental del programa del *RQI*, cuyas premisas básicas de funcionamiento son las siguientes:

1. El *Question Focus (QFocus)*<sup>188</sup> – Es un estímulo que nos sirve de centro de atención para hacer las preguntas. El *QFocus* puede ser un tema, una imagen, una frase, una situación..., lo que sea que nos permita generar preguntas. Pero para ser efectivo, debe ser claro, provocar pensamiento y no debe ser una pregunta en sí mismo. Sirva el ejemplo que he puesto más arriba de las diferencias entre la paradoja, el oxímoron y la antítesis; con el objeto delante, hacemos todo tipo de preguntas que obliguen a nuestros estudiantes a pensar en distintas direcciones.
2. Las reglas para producir preguntas, a partir del *QFocus*, con tus alumnos.

- Haz cuántas más preguntas puedas
- No te pares a discutir, juzgar o contestar preguntas
- Escribe cada pregunta exactamente como te las enuncian
- Convierte cada enunciado en una pregunta

Continuando con el mismo ejemplo..., utilizamos las definiciones que nos vienen dadas para cada una de las figuras y transformamos los enunciados —que nosotros ya conocemos, pero los estudiantes no— en preguntas que permitan al estudiante descubrir esos enunciados.

Paradoja: Figura de pensamiento que consiste en emplear **expresiones o frases** que **envuelven** contradicción.

Oxímoron: Combinación en una **misma estructura sintáctica** de dos palabras o expresiones de **significado opuesto**, que originan un nuevo sentido.

Antítesis: Oraciones o **palabras contrapuestas** que **no** encierran en sí una **contradicción**.

---

<sup>188</sup> Me he permitido dejarlo tal y como parece en la página porque creo que una traducción literal habría creado más problema.

Así, para estas tres figuras apelaré a los diferentes niveles expuestos en su definición, con preguntas como las que ya he presentado anteriormente, u otras como: ¿Cuáles son una misma estructura sintáctica?, ¿Dónde observas realmente contradicción de significado?, etc.

Sin embargo, ellos que no conocen las definiciones, y solo tienen acceso al *QFocus* —en este caso, los ejemplos— responderán con preguntas tipo ¿Por qué una es más larga?, ¿En cuántas cambia el significado?, etc.

3. Priorizar y clasificar las preguntas - Una vez que ya tenemos la lista de preguntas creadas por ambos —profesor y alumnos, el siguiente paso es diferenciar los tipos de preguntas que hay: de final cerrado —“sí/no”, o una sola palabra—, o de final abierto —requieren explicación.

Resulta una práctica muy interesante decidir con los alumnos cuáles vamos a responder primero y por qué, y aprender a cambiar los enunciados de las de un tipo en las del otro, y observar a qué nuevas preguntas nos lleva esa práctica.

Evidentemente, con el ejemplo expuesto arriba, la ronda de preguntas no daría mucho más de sí, puesto que son suficientes para que los alumnos lleguen a las conclusiones que las diferencian. Pero si estamos hablando, por ejemplo, de la vida y obra de un autor, o de una época literaria, nuestros alumnos deben aprender a clasificar las preguntas por grupos que les ayuden a circular ideas, como cuestiones temporales, factuales, etc.

4. Acción – Ahora es cuando ponemos en acción todas estas preguntas. Puede ser que ya tuviéramos un proyecto en mente antes de comenzar con el proceso, o puede ser también que hayamos querido esperar a ver qué cuestiones presentaban nuestros alumnos y —desde ellas y con ellos— decidir cuál es la tarea que se va a llevar a cabo.

5. Reflexión – este es el paso —como en todos los procesos— en el que, con la ayuda de nuestros alumnos, reflexionamos sobre lo que hemos hecho y decidimos cómo mejorarlo —tanto en lo concerniente a los tiempos, como al contenido, para que nos ayude en próximas aplicaciones.

### 1.1.7. La lectura

Tal y como ha quedado establecido hasta ahora, esta tesis expone la investigación, presentación y valoración de un proyecto educativo —aplicable a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua y la Literatura en entornos de Secundaria— basado en el *autoconocimiento de nuestra identidad como entes que aprenden*<sup>189</sup>. Para ello, he ido estableciendo —además del marco teórico bajo el que se ampara este pensamiento— el tipo de aptitudes y actitudes requeridas por nuestros alumnos y las técnicas que nosotros —como profesores— necesitamos implementar para su consecución.

Parece fundamental pues, finalizar el *Apartado 1* del Bloque de Metodología, con un aspecto crucial a la hora de llevar a cabo una clase de Lengua y Literatura: La Lectura.

Cada una de las tareas que presentamos a nuestros alumnos requieren, en uno u otro instante, realizar una lectura. Sin embargo, si queremos sacar el máximo provecho de ese proceso de lectura, deberemos ser consecuentes con los objetivos de la misma y el procedimiento mediante el que deseamos llevarla a cabo.

Explicaré esto de manera más clara.

Pensemos por un momento en cómo leemos un periódico; no se nos ocurre empezar a leer desde la primera palabra de la primera página, y seguir sin parar hasta el final. La forma en la que todo el mundo se enfrenta a la lectura de un periódico es acudiendo directamente a los temas por los que sentimos preferencia, o bien, hojear y *ojear* sus páginas en busca de titulares que capten nuestra atención, que son los que finalmente leeremos en profundidad. Con respecto a ese tipo de atención que acabo de mencionar, variará dependiendo de la dificultad del texto o de nuestro interés. Hay personas, por poner un ejemplo, cuya predilección dominical radica en estudiar a fondo las esquelas, y sin embargo *escanean* en tiempo récord las noticias internacionales —en busca exclusivamente, de actualizaciones de última hora.

---

<sup>189</sup> Traducción literal del término que acuño en inglés Self-awareness of our Identity as Learners.

Sin embargo, si leemos una novela, no se nos ocurre leer sus capítulos de manera aleatoria; sino que empezaremos desde la primera palabra de la primera página, procediendo así hasta el final. Y, con respecto al interés, si sentimos la necesidad de entender algo más profundamente, releeremos párrafos, buscaremos entre sus páginas —hacia adelante y/o hacia atrás— para encontrar información perdida u olvidada, e incluso compararemos datos históricos/científicos en otras fuentes para poder llegar al fondo.

Si lo que leemos es una receta de cocina, nunca se nos pasaría por la cabeza empezar a cocinar —siguiéndola paso a paso— sin haber primero leído los ingredientes, estar seguros de que los tenemos todos y entender las cantidades en las que los necesitamos. Solo entonces, empezaríamos a “leer y cocinar”.

En el caso de que un médico nos recete un medicamento, cuando llegamos a casa y nos disponemos a tomarlo, sacamos de la caja las indicaciones y leemos —dependiendo de que cuáles sean nuestras necesidades, y de que tengamos mayor o menor interés— la dosis diaria, si antes o después de las comidas, contraindicaciones y/o alergias, y sus efectos secundarios. Todos sabemos lo que necesitamos leer para poder realizar con éxito la tarea de “tomarnos la medicina” y acudimos directamente a ello; nadie se sienta con las indicaciones y se las lee de cabo a rabo. Sin embargo, y aunque no lo leamos todo, las partes que sí leemos, lo hacemos con especial atención y profundidad.

Podría continuar interminablemente poniendo ejemplos, pero creo que los mencionados son más que suficientes para expresar el hecho de que en nuestra vida diaria —sin ir más lejos— hacemos uso constante de la lectura como herramienta que nos permite llevar a cabo tareas muy diferentes, y que —dependiendo del objetivo para el que lo pongamos en práctica—, el proceso mediante el que funcionamos y el interés que prestamos, varía enormemente.

Mi pregunta entonces es, si en nuestra vida diaria somos tan apropiadamente selectivos y consecuentes con el uso que le damos a los procesos de lectura, ¿cómo es que cuando presentamos

a nuestros alumnos con una tarea que requiere de los mismos, simplemente les decimos algo como “*leed* el siguiente texto y...”?

Si algo creo que ha quedado claro, a la luz de los ejemplos expuestos arriba, es que *leer* no es un verbo que se pueda utilizar *literalmente* conforme a su definición en la RAE: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”<sup>190</sup>. Esta definición alcanza a describir exclusivamente la actividad física que hay que realizar —pasar la vista por— para llegar al objetivo intelectual —comprender la significación.

Pero, entre la actividad física y el objetivo ocurren, como hemos observado en nuestra vida diaria, diferentes procesos que atienden al interés, la capacidad, los objetivos —y conforme a ellos, la interpretación que otorguemos al idea de “comprender”—, etc. Por estas razones, en los entornos educacionales, el verbo *leer* no debería nunca utilizarse a solas, sino ir siempre acompañado de la *tipología lectora*<sup>191</sup> a la que nos referimos, y que ésta estuviera *sujeta a un uso* directamente relacionado con unos objetivos y *definida por unos procesos* característicos que ayudasen a su compleción. Para poder explotar las habilidades analítico-comprensivas de nuestros alumnos a la hora de *leer*, deberíamos instruirles en el arte de entender el texto que tienen delante, y enfrentarse a él conforme a procesos que atiendan directamente a los objetivos que requiere la tarea para la que se les ha presentado ese texto.

¿Le pediríamos a nuestros alumnos que se pusieran a cocinar sin asegurarnos de que tienen los ingredientes presentados en la receta? —La respuesta es no.

Entonces —por poner un ejemplo, ¿por qué les pedimos que “lean” un texto completo para luego hacerles preguntas sobre nombres y/o fechas específicas?

---

<sup>190</sup>El Diccionario de la lengua española es la obra de referencia de la Academia. La última edición es la 23.<sup>a</sup>, publicada en octubre de 2014. Mientras se trabaja en la edición digital, que estará disponible próximamente, esta versión electrónica permite acceder al contenido de la 22.<sup>a</sup> edición y las enmiendas incorporadas hasta 2012.  
<http://lema.rae.es/drae/?val=lectivo>

<sup>191</sup> Término que me permite expresar diferentes formulas de lectura atendiendo, no al proceso físico de “pasar los ojos por”, sino de “comprensión de significado”.

La tarea solicitada no está relacionada con los objetivos cognoscitivos para la que la hemos impuesto y, por ello, solo creará frustración —tanto en el profesor como en los estudiantes— ya que los resultados no serán los esperados; porque cuando les hemos pedido que “lean” el texto, los alumnos entienden que deben “comprender de forma general” —conforme a unos eventos, o sea lo que fuere que se presente en él— y todos, excepto los que tengan memoria fotográfica, habrán pasado por alto —en favor de la comprensión de la idea general que presentaba el texto— los números específicos que presentaban las fechas.

Si estamos educando en la comprensión gnoseológica, debemos atender a ella cuando proponemos tareas y, para ello, —sobre todo en la clase de Lengua y Literatura— es fundamental que reflexionemos sobre los “objetivos” por los que proponemos tareas de lectura y guiemos a nuestros alumnos a través del proceso que mejor les va a acercar a la consecución de esos objetivos.

#### 1.1.7.1. Cómo leer de acuerdo a los objetivos para los que presentamos el texto

Tres tipos :

- De vistazo (*Skimming*)

Se utiliza cuando el cometido de la lectura es hacernos una *idea general* del texto, en su nivel más básico. Suele ser la primera lectura que hacemos conforme a una revista o un periódico, y nos ayuda para hacernos una idea mental de los temas que se tratan y decidir cuáles leeremos luego de manera más profunda.

Si ejercitamos bien a nuestros alumnos en este método, pueden alcanzar una velocidad de hasta 700 palabras por minuto. Evidentemente, la comprensión del texto es muy superficial, pero es que, como ya mencionaba antes, cada tipo de lectura tienen un objetivo y, el de *skimming*, no es llegar a una comprensión profunda del texto, sino ser capaces de llegar a cuanta más información posible — en la menor cantidad de tiempo— y recordar, a posteriori en qué texto encontramos cierta información, o de qué trataba cada texto.

Utilizaremos pues, esta técnica, cuando estemos trabajando con nuestros alumnos en proyectos en los que estemos completando con ellos información sobre un tema específico.

Para el tipo de búsqueda que requiere una buena investigación, los alumnos tienen que manejar diferentes documentos —o cualquier otro tipo de fuente— y, por supuesto, no pueden acceder a todos con el mismo nivel de profundidad, ya que no todos les proporcionarían el mismo tipo de información. Debemos instruir a nuestros alumnos pues, en el uso de esta técnica para ejercitar su habilidad de comprensión y retención de manera que —aunque, como ya he anotado anteriormente, superficialmente— puedan contestar a preguntas como

- “Qué” — ¿de qué trata cada texto/documento/obra y/o gráfica/tabla/diagrama/figura utilizados para la investigación?
- “Cómo” — ¿en qué dirección apunta?— a favor o en contra de la información que buscamos.
- “Dónde” — en qué texto/fuente habíamos encontrado una información específica que completa nuestra búsqueda o nos ayuda a apoyar nuestra investigación en una dirección en particular.

También es fundamental que nuestros alumnos entiendan que es, mediante el proceso de *skimming*, por el que ellos —y todos nosotros— nos decidimos en un momento determinado por un artículo en particular de una revista, y no por otro. En general, nuestro acercamiento a este tipo de publicaciones, es que tendemos a mirar al índice y, rápidamente viajar a través de sus páginas, leyendo los títulos y/o las imágenes para tomar la decisión de si quedarnos a leer en profundidad. Este tipo de lectura —que nada tiene que ver con el escaneo— es, aunque superficial, completa. Y por ello, nos permite hacernos una *idea general* en la que basar juicios preliminares sobre el texto en sí.

Si los alumnos entienden esto, se darán cuenta de la importancia que tienen los títulos y los encabezados a la hora de trabajar en sus escritos académicos.



- De escaneo (*Scanning*)

*Skimming* y *scanning* son dos tipos de lectura muy diferentes y es imprescindible tener en cuenta esta distinción para poder hacer un uso apropiado de ambas.

Tal y como ya he explicado arriba, *Skimming* significa mirar a un texto y, con una lectura rápida, hacernos una idea superficial del contenido general del texto; no se busca nada en particular. *Scanning* sin embargo, significa mirar a un texto en busca de una información específica, sin necesidad de realizar una lectura, ni llegar a ninguna comprensión. Por ejemplo, *escanear* es lo que hacemos cuando hojeamos un listín telefónico con la esperanza de encontrar un nombre en particular o un número de teléfono.

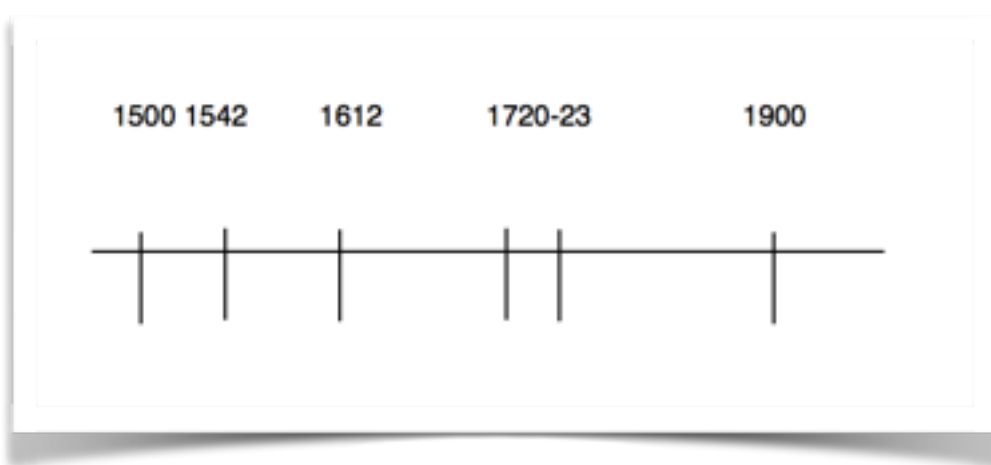
Así como *Skimming* requiere un mayor grado de entendimiento del texto y, por tanto, un nivel más alto de habilidad a la hora de reconocimiento de palabras, el escaneo —al no requerir lectura para encontrar un información en particular— puede ser logrado de manera exitosa por lectores relativamente pobres y, es por ello, por lo que resulta una herramienta muy satisfactoria para usar en entornos de aprendizaje de una segunda lengua.

Sin embargo, si bien utilizada, esta técnica puede resultar muy provechosa en entornos de Lengua y Literatura como disciplina. Un ejemplo de sus usos con este tipo de alumnos sería utilizar el escaneo como actividad preliminar *de andamiaje* para acceder con ellos a un texto especialmente largo, pero cuya lectura es imprescindible para completar la información que vamos buscando. Las preguntas que nuestros alumnos deben responder para ello comenzarán siendo muy específicas y, desde ahí, se irán abriendo, obligándoles a leer en mayor profundidad, conforme más vamos conociendo el texto.

Sirva como ilustración el siguiente proceder.

Imaginemos un texto de carácter histórico, con innumerables fechas y nombres, batallas y/o eventos e historias y personajes que se desprenden de cada una de ellos.

En lugar de pedir a nuestros alumnos que procedan a una lectura profunda del texto, debemos primero poner un poco de orden a la hora de establecer con ellos “lo que ocurrió”, y “cómo, dónde y cuándo ocurrió”, para luego poder llegar a un análisis más intenso. Para ello, por ejemplo, podemos constituir una línea temporal —desde la que salga toda la demás información—, pidiendo a nuestros alumnos que encuentren todas las fechas que aparezcan en el texto. Los estudiantes escanean y, sin proceder a ningún tipo de lectura, encuentran las fechas que les hemos pedido, que nosotros colocamos en un lugar visible desde el que trabajar de forma conjunta.



A partir de aquí, les pedimos que sigan escaneando para crear relaciones entre esas fechas y los nombres que aparecen vinculados a ellas; que colocaremos en la parte de abajo de cada línea vertical. Después procedemos a dibujar más líneas —tanto verticales, como horizontales— que nos permitan seguir elaborando relaciones de manera que, una vez terminado, los alumnos tengan acceso —de un solo vistazo— a toda la información de la que vamos a tratar de manera global, en un cuadro sinóptico.

Una vez completada esta fase, podemos proceder a la realización de una lectura más profunda de las partes del texto que necesitemos que nuestros alumnos comprendan de forma más acentuada.

En esta segunda fase, ya no estaremos escaneando, sino que utilizaremos la técnica de Lectura en profundidad, de la que hablo a continuación, en el siguiente apartado.

- En profundidad:

Este tipo de lectura se divide a su vez en dos tipos de acercamientos que, aunque pertenecientes al mismo modelo, se diferencian entre sí por los objetivos tan dispares para los que está diseñada cada una y, de ahí, que sus características y su puesta en práctica sean también tan distintas.

- Intensiva

La lectura intensiva es la que ponemos en práctica cuando queremos comprender un texto profundamente, debiendo prestar nuestra atención a detalles del texto que pueden incluir desde el porqué de ciertos usos de formas gramaticales, hasta funciones significativas de ciertas frases y/o palabras. Este es el tipo de lectura a la que acudimos cuando queremos, por ejemplo, ser capaces de describir cronológicamente las acciones o eventos que aparecen en un texto, sin la ayuda del proceso de andamiaje que he presentado arriba.

Las lecturas que presentemos a nuestros alumnos para este tipo de técnica deben ser más cortas o, si la obra es muy larga, debemos partirla en textos accesibles con esta técnica. La manera de ayudar a nuestros alumnos a que ésta sea una herramienta útil es preparando con ellos, por adelantado, las preguntas a las que deben contestar para que puedan poner más énfasis en entender cualesquiera que sean los acontecimientos o personajes sobre los que les vamos a preguntar. Este tipo de lectura permite preguntas tipo “¿Por qué ocurrió lo que ocurrió?, ¿Por qué X o Y no tenían otra alternativa?, o ¿Cómo se representa la muerte en este pasaje? — Es decir, la finalidad de este tipo de lectura no es que puedan contestar a preguntas abiertas generales tipo ¿Qué ocurrió?; para éstas podemos perfectamente utilizar la *lectura extensiva*.

Este tipo de lectura es muy beneficiosa a la hora de aprender, ya que permite a los alumnos entender el proceso de desarrollo de un evento, de construcción de un personaje, o de creación de una época; re-construimos con nuestros alumnos lo que a la vez es el objetivo de su aprendizaje —fórmula de la que ya he hablado muy extensamente a lo largo de toda esta tesis— permitiendo que, cuando

llegan al final, no solo conozcan el resultado, sino el cómo y el porqué de ese resultado; lo que conlleva a establecer esa información como parte de su memoria a la largo plazo.

- Extensiva

La lectura extensiva es la que llevamos a cabo cuando se nos presenta un texto *extenso* y, aunque dedicada y profunda, no es analítica, ya que lo que el lector busca es la comprensión general del mismo. En lugar de centrarse en los detalles, se preocupa por extraer *el quid de la cuestión*. Suele relacionarse con la lectura por placer porque es el tipo de lectura que llevamos a cabo cuando leemos una novela —o cualquier otro tipo de obra literaria— por gusto.

Requiere alto grado de descodificación significativa y de asimilación, por lo que su utilización no está muy recomendada para los estudiantes de adquisición de segunda lengua.

Para la clase de Lengua y Literatura como disciplina es una herramienta que, aunque pudiendo ser muy potente, no resulta muy exitosa cuando puesta en práctica sin el apoyo de técnicas de motivación adecuadas. De este tipo de problema habla extensamente Daniel Pennac<sup>192</sup>, en su obra *Como una novela*<sup>193</sup>. En ella, —además de presentar diversos modelos de motivación, como crear expectación en nuestros alumnos compartiendo con ellos información tomada de un capítulo específico de la obra que queremos que lean, y despertar su curiosidad con respecto a lo que pasó antes y lo que pasó después— también expone lo que él llama “los derechos imprescriptibles del lector” que, para este tipo de lectura —y, si bien trabajados por adelantado y comprendidos por nuestros alumnos— han probado ser, en mi experiencia, especialmente fructíferos para la puesta en práctica de la lectura extensiva.

Como apunte final, simplemente observaré el hecho de que, así como en la Lectura Intensiva necesitábamos —previamente a la lectura— asegurarnos de que el estado intelectual y emocional

---

<sup>192</sup> Daniel Pennac (nombre real Daniel Pennacchioni, 1944) es un escritor a francés cuyos comienzos fueron como profesor de Literatura en un Instituto. Recibió el premio Prix Renaudot en 2007 por su ensayo *Chagrin d'école*. Actualmente se dedica a viajar por el mundo, cautivando a otros profesores —y todo tipo de lectores— con su visión de una educación que motive a cada niño.

<sup>193</sup> PENNAC, Daniel. *Como una novela*. (15ª Edición - 2013) Editorial Anagrama, SA. 1993

de nuestros alumnos atendía a las razones por las que leían ese texto y a las preguntas que iban a tener que contestar, en la Extensiva —al buscar ideas generales y procesos argumentales— no es necesario que trabajemos en esa dirección. Lo importante con este tipo de lectura, como ya he mencionado anteriormente, es asegurarnos de que motivamos a nuestros alumnos lo bastante como para que la lleven a cabo al completo. El tipo de actividad que queramos realizar con ellos a posteriori dependerá enteramente del tipo de texto y de los objetivos de su lectura: debate de opinión, final alternativo, exposición de gustos y desaprobaciones, etc.

- Sub-vocalización

Aunque no relacionada con la idea de lectura profunda presentada en los dos apartados anteriores, la sub-vocalización debe aparecer aquí, simplemente por sus características técnicas, ya que este tipo requiere una lectura lenta y metódica —bien pronunciando las palabras en voz real, o bien con una voz “en la cabeza”, que le permitiría quedar englobada dentro de este grupo.

Tendemos a utilizarla cuando estamos probando una receta por primera vez, o llevando a cabo instrucciones sobre cómo ensamblar algo, por lo que es bueno utilizarla a la hora de asegurarnos de que nuestros alumnos han comprendido las instrucciones para ejecutar la tarea propuesta.



## 1.2. Más allá de la instrucción conjugada: El alumno ya no construye solo para sí mismo, sino también para sus compañeros.

Una vez los alumnos han sido expuestos, durante el primer trimestre, a todos los elementos que forman parte de una instrucción basada en la conjugación de “construcción y estructura”, tal y como han sido formulados y descritos a lo largo de toda esta tesis, están preparados para el siguiente paso que es, proceder de la misma manera que se ha estado planteando hasta ahora, pero siendo ellos los auténticos *hacedores* del proceso, es decir, convertirse en los instructores de sus compañeros.

Nuestros estudiantes, basándose en los objetivos del currículum académico, a la vez que teniendo en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje de su grupo y de cada uno de sus integrantes, elaboran las tareas que se van a llevar a cabo —dentro y fuera de clase— y los materiales y herramientas que se van a usar para su compleción. Ellos serán también los que, de acuerdo a esos objetivos —y a los métodos mediante los que pretenden conseguirlos, se encarguen de crear los procesos de evaluación que valorarán si se ha producido un aprendizaje o qué hacer en caso contrario.

A su vez, también se encargarán de establecer los parámetros de uso y funcionamiento de la tecnología, las normas de comportamiento, la disposición general de la clase, etc.

Todo esto, siempre bajo la supervisión del profesor para asegurarnos de que todos los objetivos —cognitivos, afectivos y cinéticos— se tienen en cuenta y de que, todos y cada uno de los procesos que se llevan a cabo para su compleción son los adecuados. Sin embargo, fuera de esa supervisión que podríamos apodar de “control de calidad”, el profesor queda absolutamente al margen, ofreciendo a los alumnos —tal y como he venido explicando a lo largo de toda esta tesis— una verdadera oportunidad de construcción de aprendizaje; tanto a los que instruyen, como a los que aprenden.

### 1.2.1. CIMA

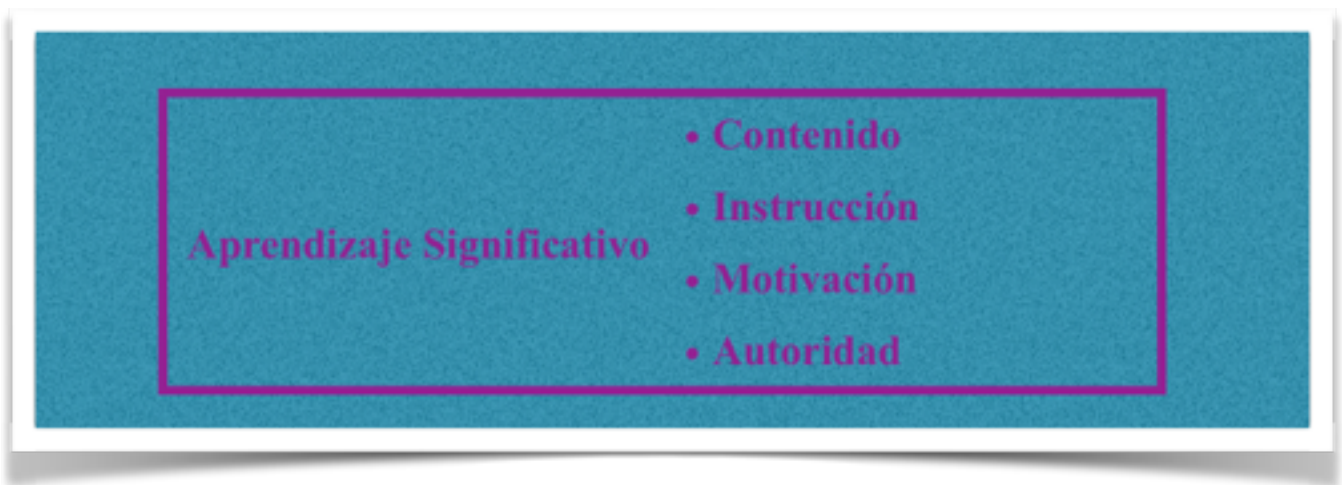
Como desde el principio del curso les he ido explicando cuál era mi propósito conforme a su articulación cognitiva —y me he tomado el tiempo de que entendieran cada uno de los procesos que he llevado a cabo con ellos—, para que pudieran a posteriori ser ellos los que los pusieran en funcionamiento, al terminar el primer trimestre, mis alumnos, no solo están preparados, sino que están deseosos de poner en práctica todo lo aprendido y “ser profesores”.

Para asegurarme de que todo lo que ha tenido lugar como parte de ese proceso de “entrenamiento” ha calado tal y como debiere, justo antes de *soltar de la batuta*, procedo con una sesión de

*drilling*<sup>194</sup>, en la que me aseguro de que TODOS mis alumnos están preparados para el siguiente paso: construir las herramientas y llevar a cabo los procesos por los que, conforme a la consecución de unos objetivos, puedan instruir a sus compañeros.

En esta sesión, observamos juntos las tabla que presento más abajo y tratamos cada uno de los puntos para confirmar, no solo comprensión, sino disposición para su funcionamiento.

La tabla está basada en las cuatro ideas en las que, de acuerdo a mi parecer —y según he presentado en capítulos anteriores, se soporta el aprendizaje significativo: AS = CIMA.



Si se observa la tabla detenidamente, se ve fácilmente cómo todas y cada una de las partes de la misma hacen referencia a algún punto —o varios— de los que ya he hablado en esta tesis.

Esta sesión no es pues para aprender nada nuevo, sino para asegurarnos de que nuestros alumnos, al haber sido observadores —a la par que constructores del proyecto, entienden —y se sienten cómodos— con todas sus partes.

---

<sup>194</sup> En inglés *drilling* significa —como verbo, el acto de taladrar, y —como sustantivo, una perforación. Pero, en entornos educativos se utiliza su significado metafórico para describir el proceso por el que nos aseguramos de que una información ha quedado grabada en la mente de nuestros alumnos; de ahí el nombre de *drilling activities*, para describir las actividades con esa finalidad.

Me he permitido mantener el término en inglés ya que me parece que es extremadamente representativo conforme al tipo de sesión para el que lo utilizo.

TEMA	PUNTOS	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad/Tema - Objetivos Académicos</li> <li>• Lección - Objetivos Cognitivos, Afectivos y Cinéticos</li> </ul>	
Instrucción	Lesson Plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos previos - Calentamiento</li> <li>• INPUT &amp; OUTPUT</li> <li>• AIM - Acercamiento a las Inteligencias Múltiples</li> <li>• Los tiempos</li> <li>• Rubrica</li> <li>• Cierre</li> </ul>
	Procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de la IM que corresponda</li> <li>• Tecnología</li> <li>• Practicas de instrucción: Individual, grupal y guiada</li> <li>• Evaluación VS Calificación</li> </ul>
	Estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos</li> <li>• Espacios: descentralizando la pizarra y el profesor</li> <li>• Situación: localización de los alumnos</li> </ul>
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendiendo a las necesidades específicas</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Haciendo las preguntas adecuadas</li> <li>• No hay malas respuestas</li> <li>• Tecnología</li> <li>• Principio de economía grupal</li> </ul>	
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención y actitud</li> <li>• El tiempo y los tiempos</li> <li>• Caos Controlado VS Caos descontrolado</li> <li>• Deshacerse de “los tres miedos”.</li> </ul>	



Una vez establecida la comprensión total de cada una de las partes del proceso, por todos y cada uno de los estudiantes, procedo a entregarles la rúbrica mediante la cual serán evaluados conforme a la puesta en práctica del proyecto.

En ella, tal y como observarán los alumnos, se tienen en cuenta dos parámetros: el contenido y la presentación del mismo.

Como he estado exponiendo durante toda la tesis, para un buen aprendizaje se requiere que el alumno, no solo tenga acceso a los contenidos académicos, sino que sea capaz de identificar los procesos por los que accede a ellos y cuáles resultan más beneficiosos para ese propósito, a la vez que adquiere las habilidades y competencias que le permitan acercarse a otras fórmulas de aprendizaje, y/o de consecución de tareas, que le posibiliten nuevas aproximaciones gnoseológicas. Estas nuevas aproximaciones vienen dadas, como ya apunté en su momento en un capítulo anterior, por las necesidades de sus compañeros, al igual que por las suyas propias; siendo —a partir de las necesidades de los demás— como se abren a nuevas fórmulas de aprendizaje.

Por ello, entender cuáles son los contenidos académicos del currículum, y establecer prioridades con respecto a los objetivos cognoscitivos que cubran esos contenidos, es igual de importante que reconocer las necesidades cognitivas de sus compañeros y crear procesos de instrucción que permitan un aprendizaje global e individual. De ahí que la rúbrica se centre en dos parámetros fundamentales —los contenidos y la presentación—, y dentro de cada uno de ellos, se presenten sub-secciones que hacen referencia a los diferentes procesos de selección, preparación y desarrollo por los que pasan los alumnos para la creación y puesta en marcha de la lección.

CATEGORY	4	3	2	1
<b>Contenido I: Investigación y conocimiento</b>	El grado de investigación sobre el tema ha sido muy alto y el alumno ha sabido demostrar en su presentación el conocimiento adquirido.	El grado de investigación sobre el tema ha sido alto y el alumno ha sabido demostrar en su presentación el conocimiento adquirido.	El grado de investigación sobre el tema no ha sido muy alto o el alumno ha sabido demostrar en su presentación el conocimiento adquirido.	El grado de investigación sobre el tema no ha sido muy alto y el alumno no ha sabido demostrar en su presentación el conocimiento adquirido.
<b>Contenido II: Capacidad de respuesta</b>	El alumno conocía la respuesta a todas las preguntas planteadas por sus compañeros y ha sabido conducirlos a ellas a través del principio de ayuda que tratamos de fomentar en clase.	El alumno conocía la respuesta a casi todas las preguntas planteadas por sus compañeros y ha sabido conducirlos a ellas a través del principio de ayuda que tratamos de fomentar en clase.	El alumno no conocía la respuesta a todas las preguntas planteadas por sus compañeros o no ha sabido conducirlos a ellas a través del principio de ayuda que tratamos de fomentar en clase.	El alumno no conocía la respuesta a todas las preguntas planteadas por sus compañeros y no ha sabido conducirlos a ellas a través del principio de ayuda que tratamos de fomentar en clase.
<b>Presentación I: Objetivo y partes</b>	Tanto el objetivo de la lección, como sus partes, han sido establecidos muy claramente y han permanecido visibles.	Tanto el objetivo de la lección, como sus partes, han sido establecidos de manera bastante clara y han permanecido visibles.	El objetivo de la lección, y/o sus partes, no han sido establecidos claramente o no han permanecido visibles.	El objetivo de la lección, y/o sus partes, no han sido establecidos claramente y no han permanecido visibles.
<b>Presentación II: Actividades</b>	Todas las actividades han sido elaboradas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus compañeros y llevadas a cabo de manera que se les ha permitido elaborar conclusiones muy apropiadas para la formulación.	Casi todas las actividades han sido elaboradas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus compañeros y llevadas a cabo de manera que se les ha permitido elaborar sus propias conclusiones apropiadas para la formulación.	Las actividades no han sido elaboradas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus compañeros o llevadas a cabo de manera que se les haya permitido elaborar conclusiones apropiadas para la formulación.	Las actividades no han sido elaboradas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus compañeros ni llevadas a cabo de manera que se les haya permitido elaborar conclusiones apropiadas para la formulación.
<b>Presentación III: Interacción</b>	Ha promovido entre sus compañeros un alto grado de interacción, de manera constante.	Ha promovido entre sus compañeros un alto grado de interacción, de manera casi constante.	El grado de interacción no era muy alto o no era suficientemente consistente.	El grado de interacción no ha sido adecuado.
<b>Presentación IV: Formulación</b>	La elaboración de las preguntas, la puesta en escena y la formulación han sido perfectas.	La elaboración de las preguntas, la puesta en escena y la formulación han sido muy buenas.	La elaboración de las preguntas ha sido buena, pero la puesta en escena no incluía las respuestas en la formulación, o la formulación no ha sido buena.	La elaboración de las preguntas no ha sido buena y/o la puesta en escena no incluía las respuestas en la formulación y la formulación no ha sido buena.
<b>Presentación V: Cierre y perfil</b>	Las actividades de cierre han permitido al alumno conocer de manera <b>precisa</b> el grado de entendimiento de la lección planteada a sus compañeros y las necesidades surgidas de la misma que deberán ser abordadas a posteriori. Se ha atendido al perfil del estudiante.	Las actividades de cierre han permitido al alumno conocer de manera <b>general</b> el grado de entendimiento de la lección planteada a sus compañeros y las necesidades surgidas de la misma que deberán ser abordadas a posteriori. Se ha atendido al perfil del estudiante.	Las actividades de cierre no han permitido al alumno conocer el grado de entendimiento de la lección planteada a sus compañeros o las necesidades surgidas de la misma que deberán ser abordadas a posteriori. Se ha atendido al perfil del estudiante.	Las actividades de cierre no han permitido al alumno conocer el grado de entendimiento de la lección planteada a sus compañeros ni las necesidades surgidas de la misma que deberán ser abordadas a posteriori. Se ha atendido al perfil del estudiante.

## 2. Puesta en práctica

### 2.1. Sujetos

Los alumnos a los que se imparte clase mediante este modelo, se encontraban en el momento de su evaluación en los cursos 9 o 10; lo que se denomina la segunda de etapa de la ESO en España, Junior High en EEUU, Key Stage 4 en UK —siendo el examen al que se presentan el GCSE<sup>195</sup>, y IGCSE en el colegio de Alemania —ya que se impartió en un colegio que funciona bajo el Programa International.

Aunque en diferentes países, estas pruebas no han sido establecidas para estudiantes de una segunda lengua, ya que todos los alumnos son hablantes de español —en mayor o menor nivel— y cursan la asignatura de Lengua y Literatura Española.

Los niveles de las pruebas —aunque medidos por las mismas rúbricas— se adaptaron al nivel de español que tenía el curso en general, no de los alumnos en particular, por lo que los resultados son precisos, ya que todas las vías fueron expuestas a las mismas pruebas, con el mismo grado de dificultad.

Los colegios son los siguientes:

---

<sup>195</sup> General Certificate for Secondary Education

País	Colegio		
	Nombre	Datos	Vías: Alumnos
EEUU	Woodrow Wilson High School	3950 Chesapeake St NW, Washington, DC 20016, United States +1 202-282-0120	GC: 20 GS1: 21 GS2: 20
Alemania	Thuringia International School	Belvederer Allee 40, 99425 Weimar, Germany +49 3643 489910	GC: 15 GS: 17
Inglaterra	St Edward's School	Woodstock Road, Oxford OX2 7NN, United Kingdom +44 1865 319204	GC: 19 GS1: 21 GS2: 17
España	American School of Barcelona	Carrer de Jaume Balmes, 7, 08950 Esplugues de Llobregat, Barcelona, España +34 933 71 40 16	GC: 19 GS1: 20 GS2: 22

## 2.2. Procedimiento

En esta tesis voy a presentar dos tipos de evaluación, que van a ser expuestos en dos apartados diferentes: Objetiva y Subjetiva.

**La Subjetiva** son una serie de preguntas que los alumnos responderán desde su punto de vista y de manera voluntaria y anónima. Estas preguntas atienden a su experiencia de aprendizaje dentro del grupo de control y ocupan diversos elementos y niveles, en los que se intenta averiguar el impacto que ha tenido este tipo de instrucción, no solo con respecto a la consecución de contenidos académicos, sino también a la adquisición de otras competencias y habilidades, tanto académicas como personales.

**La Objetiva** está basada en pruebas académicas que atienden a los objetivos cognitivos, afectivos y cinéticos marcados, para esos niveles, por las autoridades educativas de los respectivos países. En estas pruebas se mostrarán los resultados (en forma de porcentajes) conseguidos por los alumnos del grupo de control, en comparación con los resultados conseguidos por los grupos estándar en ese mismo colegio, al realizar la misma prueba.

Dado que en ambos cursos, sus integrantes son menores de edad, no aparecerán sus nombres sino números y porcentajes.

Las pruebas serán las siguientes:

<b>Campo</b>	<b>Prueba</b>	<b>Prueba</b>	<b>Prueba</b>
<b>Lectura</b>	Análisis y Comprensión de un artículo de opinión	Análisis y Comprensión de un texto literario	
<b>Escritura</b>	Elaboración de un texto de opinión	Elaboración de un texto literario	
<b>Oralidad</b>	Presentación de un tema	Debate	Discurso
<b>Evaluación Trimestral</b>	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Tercera Evaluación

Los elementos que se evaluaban con respecto a las pruebas que aparecen en la tabla, son los presentados en sus correspondientes rúbricas:

## Lectura

- Análisis y Comprensión de un artículo de opinión.

<b>ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN</b>				
<b>CATEGORY</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Identifica los Hechos</b>	El estudiante localiza con precisión al menos 5 hechos en el artículo y da una clara explicación de por qué éstos son hechos y no opiniones.	El estudiante localiza con precisión al menos 3 hechos en el artículo y da una explicación razonable de por qué éstos son hechos y no opiniones.	El estudiante localiza con precisión al menos 3 hechos en el artículo, pero la explicación es insuficiente.	El estudiante tiene problemas localizando hechos en el artículo.
<b>Identifica los Detalles</b>	El estudiante localiza con precisión varios detalles para cada punto importante.	El estudiante localiza con precisión detalles para cada punto importante, pero ocasionalmente no sabe relacionarlos con el punto de importancia al que hacen referencia.	El estudiante puede localizar la mayoría de los detalles pero tiene problemas al relacionarlos con el punto de importancia al que hacen referencia.	El estudiante no puede localizar detalles con precisión.
<b>Identifica Opiniones</b>	El estudiante localiza con precisión, por lo menos, 5 opiniones en el artículo y da una explicación clara de por qué éstas son opiniones y no hechos.	El estudiante localiza con precisión, por lo menos, 3 opiniones en el artículo y da una explicación razonable de por qué éstas son opiniones y no hechos.	El estudiante localiza con precisión, por lo menos, 3 opiniones en el artículo, pero su explicación es insuficiente.	El estudiante tiene problemas localizando las opiniones en el artículo.
<b>Recuerda la información importante</b>	El estudiante puede nombrar los puntos importantes del artículo sin tenerlo frente a sí mismo/a.	El estudiante nombra todos los puntos importantes, pero a veces usa el artículo de referencia.	El estudiante nombra todos los puntos usando el artículo de referencia.	El estudiante no puede nombrar ninguna información importante con precisión.

- Análisis y Comprensión de un texto literario

<b>ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE UN TEXTO LITERARIO</b>				
<b>CATEGORY</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Identificación</b>	Reconoce el contenido del texto, a través de los personajes principales y secundarios, escenario y hechos.	Reconoce el contenido del texto, a través de los personajes principales y escenarios	Sólo reconoce los personajes principales y hechos del texto	Tiene dificultades para reconocer el contenido del texto a cualquier nivel
<b>Interpretación</b>	Atribuye significación a hechos, espacios y personajes principales y secundarios en función a contextos externos, y establece relaciones entre ellos.	Atribuye significación a hechos y espacios en función a contextos externos que presenta el texto, pero no establece relaciones entre ellos.	Atribuye significación de lo que representan los personajes en el texto	Atribuye con dificultad la totalidad del significado del texto propuesto.
<b>Resumen</b>	Sintetiza el texto y lo expone con coherencia, haciendo referencia a todas sus partes.	Sintetiza el texto y lo expone con coherencia, pero no hace referencia a todas sus partes.	Sintetiza el texto, pero se expresa mediante fragmentos del mismo copiándolos literalmente.	Muestra dificultad para sintetizar el texto dado y expresarlo con sus palabras.
<b>Análisis</b>	Disgrega el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos para emitir un juicio propio.	Disgrega el contenido del texto explicando la relación entre sus componentes y sucesos, pero emite un juicio propio pobre.	Disgrega el contenido de un texto explicando la relación entre sus componentes sin emitir juicio propio.	Disgrega con dificultad el contenido del texto, así como la relación de componentes entre sí y no emite juicio propio.
<b>Inferencias</b>	Emite conclusiones conforme a elementos que no están expresados literalmente en el contenido del texto, lo que demuestra un alto nivel de comprensión.	Emite conclusiones suficientemente coherentes, aunque todas son fácilmente reconocibles en el texto.	Emite conclusiones del texto copiándolas literalmente del mismo.	Emite con dificultad las conclusiones del texto propuesto copiando literalmente partes del mismo.

## Escritura

- Elaboración de un texto de opinión

<b>ELABORACIÓN DE UN TEXTO DE OPINIÓN</b>				
CATEGORY	4	3	2	1
<b>Contenido: Enfoque 1</b>	El tema es claro y está expresado explícitamente	El tema es por lo general claro aunque puede no estar expresado explícitamente	El tema es muy general pero queda claro a lo que se refiere	El tema no está claro o es confuso
<b>Contenido: Enfoque 2</b>	Se mantiene concentrado en el tema a través de toda la actividad.	Presenta algunas dispersiones a la hora del tratamiento del tema.	Presenta bastantes dispersiones a la hora del tratamiento del tema.	Las dispersiones interfieren con la comprensión
<b>Contenido: Organización 1</b>	Todas las ideas/ eventos están relacionados.	Casi todas las ideas/eventos están relacionados.	Establece algunas relaciones entre algunas ideas/ eventos, pero la estructura es completa a nivel básico.	No establece relaciones entre ideas/eventos. La estructura general es incompleta o confusa.
<b>Contenido: Organización 2</b>	La organización es una progresión lógica de ideas/ eventos que es coherente y completa.	Hay una progresión lógica de ideas/ eventos que es completa en su mayoría aunque puede haber algunos errores.	Hay 1 o más errores evidentes en la progresión lógica de ideas/ eventos.	Las ideas/eventos están presentados sin un orden o razón lógica.
<b>Contenido: Desarrollo</b>	El desarrollo se hace a partir de detalles específicos y bien elaborados.	El desarrollo se hace a partir de algunos detalles específicos.	El desarrollo consiste en detalles generales y/o no desarrollados, que pueden haber sido presentados en forma de lista.	El desarrollo es reducido; casi no hay detalles.
<b>Contenido: Apoyo</b>	Las ideas secundarias están relacionadas y apoyan el tema.	Algunas ideas secundarias son débiles en relación con el tema o en su apoyo.	Las ideas secundarias son difíciles de relacionar con el tema y su apoyo al mismo.	Se ha hecho un intento por agregar información de apoyo, pero ésta es irrelevante o confusa.
<b>Convenciones: uso de mayúsculas, puntuación y ortografía</b>	Presenta un control muy alto de convenciones	Presenta un control razonable de convenciones	Presenta un control mínimo de convenciones	Carece de un control de convenciones
<b>Usos gramaticales incluyendo concordancia, tiempos verbales y casos.</b>	Presenta un control muy alto de los usos gramaticales	Presenta un control razonable de los usos gramaticales	Presenta un control mínimo de los usos gramaticales	Carece de control de los usos gramaticales
<b>Estilo: Fluidéz (ritmo y variedad estructural)</b>	Demuestra un manejo excelente de las estructuras y el discurso fluye con ritmo adecuado.	Demuestra un manejo razonable de las estructuras y el discurso fluye con ritmo adecuado.	Demuestra un manejo mínimo de las estructuras o el discurso no fluye con ritmo adecuado.	Demuestra un manejo mínimo de las estructuras y el discurso no fluye con ritmo adecuado.
<b>Estilo: Vocabulario</b>	El vocabulario es siempre preciso y adecuado.	El vocabulario es casi siempre preciso y adecuado.	El vocabulario es preciso y adecuado en contadas ocasiones.	El vocabulario no es preciso ni adecuado.
<b>Añadiendo Personalidad (Voz)</b>	El escritor parece estar escribiendo de conocimiento o experiencia. El autor ha tomado las ideas y las ha hecho suyas.	El escritor parece estar escribiendo de su conocimiento o experiencia, pero hay falta de autoridad en el tema.	El escritor relata algo de su propio conocimiento o experiencia, pero no añade nada a la discusión del tema.	El escritor no ha tratado de transformar la información en una forma personal. Las ideas y la forma en que son expresadas parecen pertenecer a alguien más.
<b>Conclusión (Organización)</b>	La conclusión es fuerte y deja al lector con un sentimiento de que el escritor quería "alcanzar".	La conclusión es reconocible y ata casi todos los cabos sueltos.	La conclusión es reconocible, pero no ata varios de los cabos sueltos.	No hay conclusión clara, sólo termina.



- Elaboración de un texto literario

<b>ELABORACIÓN DE UN CUENTO</b>				
<b>CATEGORY</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	La introducción es atractiva, plantea el tema principal y anticipa la estructura del cuento.	La introducción claramente plantea el tema principal y anticipa la estructura del cuento, pero no es particularmente atractiva para el lector.	La introducción plantea el tema principal, pero no anticipa adecuadamente la estructura del cuento o es particularmente atrayente para el lector.	No hay una introducción clara del tema principal.
<b>Trama</b>	La trama es muy interesante, responde a lo presentado en la introducción y fluye con naturalidad. Quiero seguir leyendo.	La trama es interesante, aunque no se relaciona enteramente con lo presentado en la introducción, pero igualmente fluye con naturalidad. Quiero seguir leyendo.	La trama no es interesante, o no se relaciona enteramente con lo presentado en la introducción o no fluye con naturalidad.	La trama <b>no</b> es interesante, <b>no</b> se relaciona enteramente con lo presentado en la introducción y <b>no</b> fluye con naturalidad.
<b>Ritmo</b>	La progresión de información está bien controlada. El escritor sabe cuándo ir más despacio para elaborar y cuándo volver a un ritmo más rápido y seguir adelante.	La progresión de información está generalmente bien controlada, pero el escritor no elabora lo suficiente.	La progresión de información está bien controlada, pero el escritor algunas veces repite el mismo punto una y otra vez, o utiliza mucho tiempo en detalles que no son importantes.	La progresión de información a menudo es complicada para el lector. El escritor elabora cuando tiene necesidad y luego omite información de apoyo necesaria.
<b>Personajes</b>	Los personajes son presentados con todo lujo de detalles y tanto sus acciones como su voz tienen presencia propia.	Los personajes son presentados con bastante lujo de detalles y tanto sus acciones como su voz tienen presencia propia.	Los personajes no son presentados con suficiente detalle o sus acciones y/o su voz no tienen presencia propia.	Los personajes no son presentados con suficiente detalle y sus acciones y/o su voz no tienen presencia propia.
<b>Final</b>	El final es muy bueno y a la altura del resto de la trama. No deja ningún cabo suelto. El lector queda con sentimiento de que merecía la pena leerse.	El final es bueno y tiene sentido con el resto de la trama. No deja ningún cabo suelto. El lector queda con sentimiento de que merecía la pena leerse.	El final no es bueno y/o no tiene sentido con el resto de la trama. Deja algún cabo suelto.	El final no tiene sentido con respecto al resto de la trama y deja cabos sueltos.
<b>Estructura de la Oración</b>	Todas las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	La mayoría de las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	La mayoría de las oraciones están bien construidas, pero tienen una estructura similar.	A las oraciones les falta estructura y parecen estar incompletas o no tener sentido.
<b>Ortografía</b>	El escritor no comete errores de ortografía.	El escritor comete de 1-2 errores de ortografía.	El escritor comete de 3-4 errores de ortografía.	El escritor comete más de 4 errores de ortografía.
<b>Uso de Mayúsculas y Puntuación</b>	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.	El escritor comete 1 ó 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.
<b>Selección de Palabras</b>	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector. La selección y colocación de palabras parecen ser precisas, naturales y no forzadas.	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector, pero ocasionalmente las palabras son usadas inadecuadamente o se usan demasiado.	El escritor usa palabras que comunican claramente, pero al escrito le falta variedad o estilo.	El escritor usa un vocabulario limitado que no comunica fuertemente o captura el interés del lector. Jerga o clichés pueden estar presentes y restan mérito al contenido.

## Oralidad

- Presentación Oral

<b>PRESENTACIÓN ORAL</b>				
<b>CATEGORY</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Contenido</b>	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
<b>Comprensión</b>	El estudiante puede con precisión contestar todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
<b>Apoyo</b>	El estudiante usa varios apoyos que demuestran considerable trabajo/ creatividad y hacen la presentación mejor.	El estudiante usa algún apoyo que demuestra algo de trabajo/ creatividad y hace la presentación mejor.	El estudiante casi no usa apoyos que demuestran trabajo/creatividad.	El estudiante no usa apoyo, o los apoyos escogidos restan valor a la presentación.
<b>Seguimiento del Tema</b>	Se mantiene en el tema todo el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte del tiempo.	Se desvía del tema muy frecuentemente.	Fue difícil determinar cuál era el tema.
<b>Oraciones Completas</b>	Habla con oraciones completas siempre.	Mayormente habla usando oraciones completas.	Algunas veces habla usando oraciones completas.	Raramente habla usando oraciones completas.
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia y define todas las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye alguna palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
<b>Postura del Cuerpo y Contacto Visual</b>	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
<b>Pausas</b>	Las pausas para mejorar el significado y/o impacto dramático se usaron frecuentemente.	Las pausas para mejorar el significado y/o impacto dramático se usaron en algunas ocasiones.	Las pausas fueron usadas pero no fueron efectivas en mejorar el significado o impacto dramático.	Las pausas no fueron usadas.
<b>Entusiasmo</b>	Sus expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Sus expresiones faciales y lenguaje corporal ayudaron a generar en algunas ocasiones un interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Sus expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.
<b>Volumen</b>	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 75% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
<b>Límite-Tiempo</b>	La duración de la presentación está dentro de los límites temporales que se establecieron.	La duración de la presentación es un poco más corta/larga de lo establecido.	La duración de la presentación es un bastante más corta/larga de lo establecido.	La duración es tan corta/larga que interfiere con la comprensión/atención de la audiencia.

- Debate

<b>DEBATE</b>				
<b>CATEGORY</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Información</b>	Toda la información presentada en el debate fue clara y precisa, demostrando una investigación minuciosa.	La información presentada en el debate fue, en su mayor parte clara y precisa, demostrando una buena investigación.	Algunos puntos de la información en el debate, aunque precisos, no eran representativos de una investigación minuciosa.	La información tiene varios errores que demuestran falta de investigación del tema.
<b>Organización</b>	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	Los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue, algunas veces, ni clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa).
<b>Entendiendo el Tema</b>	Claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	Claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	Parecía entender los puntos principales del tema, pero no los presentó con facilidad.	No demostró un adecuado entendimiento del tema.
<b>Estilo de Presentación</b>	Consistentemente usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	Por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	Algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia.
<b>Uso de Hechos/ Estadísticas</b>	Cada punto principal estuvo bien apoyado con varios hechos relevantes, estadísticas y ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos.	Cada punto principal estuvo adecuadamente apoyado con hechos, estadísticas y/o ejemplos, pero la relevancia de algunos fue dudosa.	No se apoyaron los puntos relevantes.
<b>Rebatir</b>	Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles.	Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevantes.

- Discurso persuasivo

DISCURSO PERSUASIVO				
CATEGORY	4	3	2	1
<b>Investigación</b>	El estudiante investigó el tema a fondo e integró bastantes datos de su investigación para apoyar su punto de vista.	El estudiante investigó el tema e integró datos de su investigación para apoyar su punto de vista.	El estudiante no investigó el tema o no integró datos de su investigación para apoyar su punto de vista.	El estudiante no investigó el tema y no integró datos de su investigación para apoyar su punto de vista.
<b>Precisión de los hechos</b>	Todos los hechos están citados con precisión.	Casi todos los hechos están citados con precisión.	Muy pocos hechos están citados con precisión.	Los hechos no están citados con precisión o no hay hechos citados.
<b>Gráficos</b>	Los gráficos incluidos son originales, están claramente relacionados con el material presentado y ayudan a mejorar su comprensión.	Los gráficos incluidos son originales y están relacionados con el material presentado, pero no ayudan a mejorar su comprensión.	Los gráficos incluidos son algo originales y están sólo relacionados parcialmente con el material presentado.	Los gráficos no están relacionados con el material presentado.
<b>Punto de vista/ propósito</b>	El discurso mantiene un propósito muy claro de principio a fin. Es coherente y convincente.	El discurso mantiene un propósito bastante claro de principio a fin. Es coherente y convincente.	El propósito no está claro, o no es coherente y/o convincente.	El propósito no está claro y no es coherente y/o convincente.
<b>Conciencia del público</b>	El estudiante puede explicar claramente por qué escogió el vocabulario, el audio y los gráficos que utilizó para el tipo de audiencia a la que se presentaba.	El estudiante puede explicar, en su mayor parte, por qué escogió el vocabulario, el audio y los gráficos que utilizó para el tipo de audiencia a la que se presentaba.	Hubo cierta conciencia de la audiencia, pero no puede explicar por qué escogió el vocabulario, el audio y los gráficos utilizados.	No se prestó atención a la audiencia en el planeamiento del discurso.
<b>Postura y contacto visual</b>	El estudiante tiene una postura correcta ya sea de pie o sentado, mira al público con seguridad y está relajado. Establece contacto visual con la audiencia durante la mayoría del discurso.	El estudiante tiene una postura correcta ya sea de pie o sentado. Establece contacto visual con la audiencia durante la mayor parte del discurso.	El estudiante no tiene una postura correcta o parece demasiado casual, pero establece buen contacto visual con la audiencia durante el discurso.	El estudiante no tiene una postura correcta y/o parece demasiado casual, y tampoco establece contacto visual con la audiencia durante el discurso.
<b>Entusiasmo</b>	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran gran interés y entusiasmo en el tema durante todo el discurso y no se exagera.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran gran interés y entusiasmo en el tema durante todo el discurso, pero son un poco exagerados.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal no muestran el interés y entusiasmo en el tema que debieran.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran apatía o aburrimiento con el tema.

## **Evaluación Trimestral**

Para los cotejos de resultados de las evaluaciones trimestrales, se han utilizado como documentos comparativos los exámenes oficiales de la asignatura, de acuerdo a los estándares del libro de texto en cada caso, que —dependiendo del texto y la evaluación— algunos eran de Lingüística y otros de Literatura.

Los datos que presentaré en esta categoría son las notas finales que aparecen en el boletín de calificaciones como resulta de la media de esos exámenes.

### 3. Resultados

#### 3.1. Evaluación objetiva

De acuerdo a las pruebas objetivas a las que se ha sometido a los alumnos en los centros de los cuatro países, los resultados obtenidos conforme a las mismas son los que aparecerán en las siguientes páginas.

Los datos están expuestos por categorías —Lectura, Escritura, Oralidad y Evaluación Trimestral. Para cada una de esas categorías, se asignaron a los alumnos tres diferentes pruebas que, por supuesto, aunque pudieran variar en su forma conforme a los colegios, siempre eran exactas para los tres grupos de estudio de cada institución y, todas ellas, —independientemente de las características particulares de cada tarea— basadas en las rúbricas presentadas anteriormente.

Debido a la disparidad de calificaciones que puede resultar de rúbricas pertenecientes a una misma categoría —o del producto final en el que esté basado el examen de evaluación—, los resultados de dichas pruebas se han transformado en porcentajes para facilitar su comprensión.

Para la revisión de los resultados, aparecerán tres diferentes elementos que nos servirán como herramientas de comparación:

- a) Tres tablas —una para cada prueba— en las que presento el número de estudiantes englobados en cada franja de calificación ya porcentualizada.
- b) La proyección esquemática de las tablas numéricas anteriores, en tres diferentes gráficas que muestran los comportamientos de los grupos en cada una de las pruebas. Estas gráficas tienen dos ángulos de estudio, el vertical —que nos permite observar las transformaciones que sufre cada grupo conforme se va enfrentando a diferentes pruebas en el tiempo— y el horizontal —que nos muestra las diferencias existentes entre cada grupo conforme a una misma prueba.
- c) La última gráfica es una exposición porcentual comparativa de los resultados finales de todos los grupos —después de haber realizado las tres pruebas— para cada una de las categorías.

### 3.1.1. Categoría: Lectura

Recordemos que para evaluar esta prueba se ha procedido a utilizar las Rúbricas correspondientes al apartado de Lectura —Textos Literarios y de Opinión— presentadas en las páginas 190 y 191.

Como ya he mencionado anteriormente en la introducción de este capítulo, debido a que los valores particulares de cada rúbrica varían de modo considerable de unos a otros y para facilitar la lectura de las tablas que se desprenden de ellos —y sus correspondientes gráficas—, los indicadores de calificación se han transformado en porcentajes. Las correspondencias establecidas por los mismos se pueden observar en las tablas que aparecen aquí abajo:

#### Artículo de Opinión

Puntuación	Porcentajes
16	100%
14´5	90%
12´5	80%
11	70%
9´5	60%
8	50%

#### Texto Literario

Puntuación	Porcentajes
20	100%
18	90%
16	80%
14	70%
12	60%
10	50%

### 3.1.1.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU

**Lectura - 1**

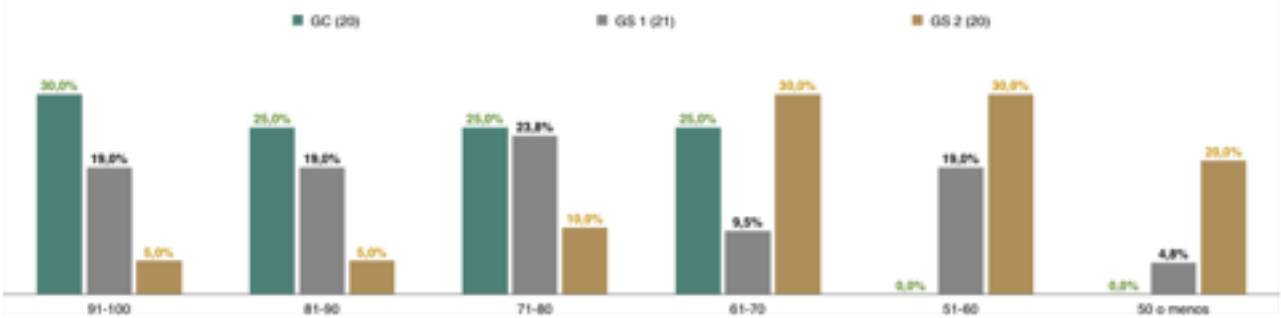
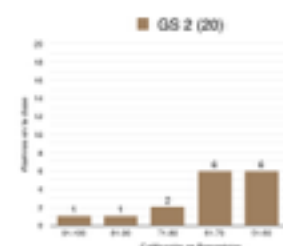
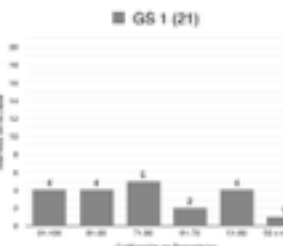
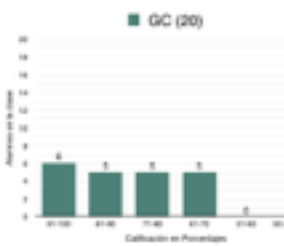
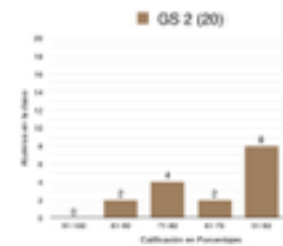
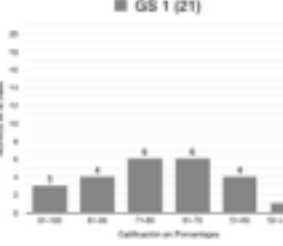
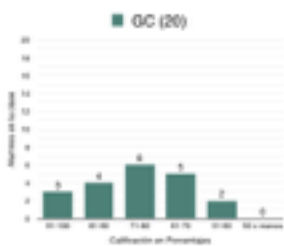
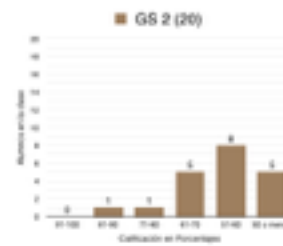
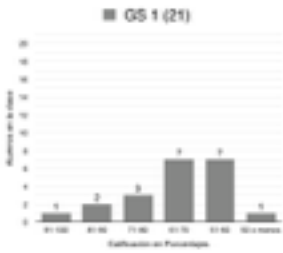
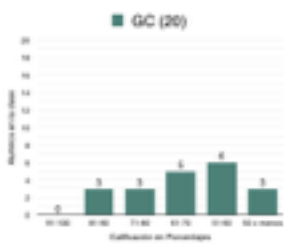
Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	0	1	0
81-90	3	2	1
71-80	3	3	1
61-70	5	7	5
51-60	6	7	8
50 o menos	3	1	5

**Lectura - 2**

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	3	3	0
81-90	4	4	2
71-80	6	6	4
61-70	5	6	2
51-60	2	4	8
50 o menos	0	1	4

**Lectura - 3**

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	6	4	1
81-90	5	4	1
71-80	5	5	2
61-70	5	2	6
51-60	0	4	6
50 o menos	0	1	4





Tal y como se observa en las tablas presentadas en la página anterior, en la primera prueba de *Lectura* —cuyas gráficas se presentan en la primera línea horizontal, los tres grupos del colegio de Washington concentran a la mayoría de sus alumnos en los rangos de calificaciones del 51 al 70. Sin embargo, aunque el grueso se encuentra instalado ahí, no podemos dejar de ver que, tanto en el grupo de control (GC), como en el grupo estándar 2 (GS2), hay un 15% y un 25% —respectivamente— de alumnos cuyas calificaciones se encuentran al límite de la zona de peligro o dentro de ella, mientras que, en el caso del grupo estándar 1 (GS1), solo es el 5%, que en una clase de 21 alumnos, significa un solo alumno. También es importante señalar que, aunque sea solo en un 5% (un alumno), el GS1 aporta datos en el rango más alto (91-100); cosa que no ocurre en el caso del GC o del GS2.

En la segunda lectura horizontal —correspondiente a la segunda prueba, llevada a cabo un mes más tarde, vemos cómo ha habido un movimiento general de los tres grupos hacia las franjas superiores. Sin embargo, es de destacar que, aunque los grupos estándar desplazan el grueso de estudiantes a los rangos que acabo de mencionar, mantienen un número de ellos en los inferiores, cosa que no ocurre en el grupo de control, en el que todos los alumnos han abandonado ya la zona de peligro —50 o menos, para asentarse en otras superiores. La movilidad del GC es mucho mayor en este respecto ya que, de 3 estudiantes que se encontraban en el límite —o por debajo de él— hemos pasado a 0, y de 6 que se hallaban en el 51-60, ya solo 2 permanecen ahí. En el GS1, había un alumno al límite —o por debajo— y 7 en la franja 51-60, y ahora sigue habiendo 1 y 4 respectivamente. En el caso del GS2, había 5 y 8, y ahora hay 4 y 8.

Por el otro extremo, en las cotas altas de las calificaciones, en la prueba anterior, el GC no presentaba ningún alumno en la franja 91-100, y ahora tiene 3, mientras que los GC1 y GC2 tenían 1 y 0 respectivamente, y ahora tienen 3 y 0.

Esta segunda prueba indica pues que, los alumnos del GC, que son los que han tomado parte en este proyecto, se desplazan como grupo, no dejando atrás a ninguno de sus integrantes. No solo sus

calificaciones aumentan, sino que ocurren de manera generalizada. Sin embargo, en los GS1 y GS2, solo las calificaciones de unos cuantos aumentan, dejando atrás a algunos de los integrantes y aumentando la distancia cognitiva entre ellos.

En la tercera —y última— prueba, realizada a principios del segundo trimestre, se observa claramente cómo los movimientos migratorios que ya adelantaba en la discusión de la gráfica proporcionada por la segunda prueba, no solo eran indicadores claros de lo iba a ocurrir, sino que se han cumplido con creces.

Los estudiantes del GC se han desplazado a las cotas superiores, no quedando ninguno por debajo de la franja del 61-70, y destacando en la franja 91-100, con un porcentaje del 30% de la clase.

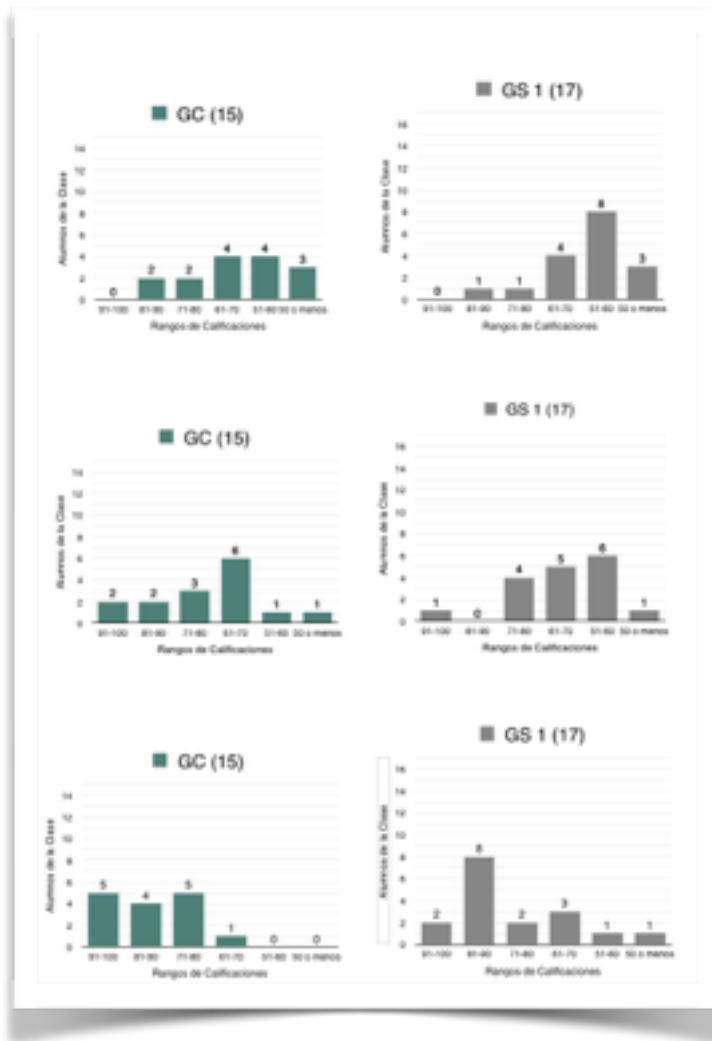
Sin embargo, en los grupos estándar, solamente unos cuantos alumnos se desplazan hacia arriba, distanciándose peligrosamente de un 24% —en el GS1— y un 50% —en el GS2— de sus integrantes, lo que indica una brecha cognitiva enorme —y posiblemente insalvable— ya a principios del segundo trimestre.

### 3.1.1.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania.

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	0	0
81-90	2	1
71-80	2	1
61-70	4	4
51-60	4	8
50 o menos	3	3

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	2	1
81-90	2	0
71-80	3	4
61-70	6	5
51-60	1	6
50 o menos	1	1

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	5	2
81-90	4	8
71-80	5	2
61-70	1	3
51-60	0	1
50 o menos	0	1



Tal y como se observa en las gráficas de la página de la izquierda, tanto los alumnos del GC como los del GS comienzan con números bajísimos en las cotas altas de calificación, siendo entre los rangos 51- 70 donde los dos grupos concentran su grueso, e incluso dejando ambos, tres alumnos en la cota más baja, con el 50 o menos de calificación.

En la segunda comprobación de esta misma prueba *Lectura y análisis y de un artículo de opinión*, llevada a cabo —como en todos los casos— un par de meses más tarde que la primera, observamos que el GC experimenta un desplazamiento abrumador de derecha a izquierda, lo que indica un abandono casi total de los rangos bajos de calificaciones, provocando un aumento considerable en las zonas altas, llegando incluso a colocar alumnos en la zona superior del 91-100.

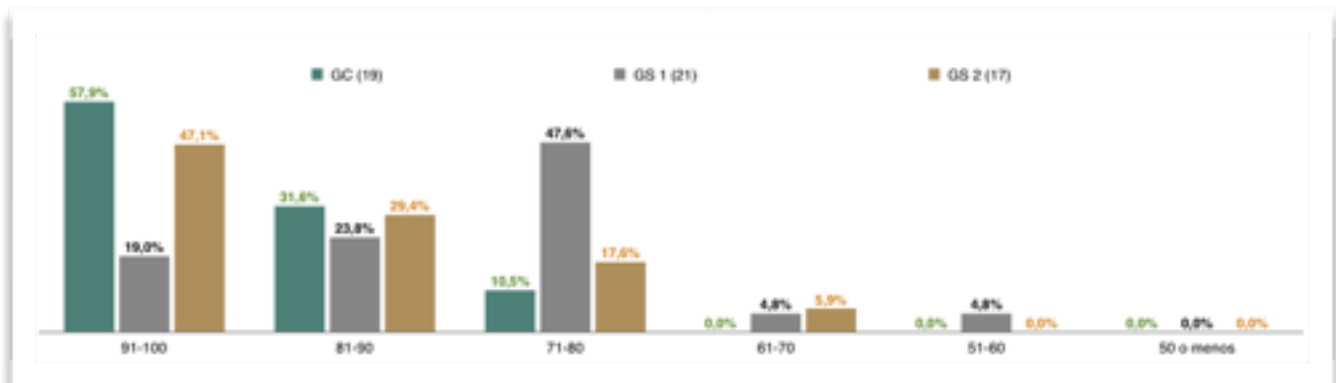
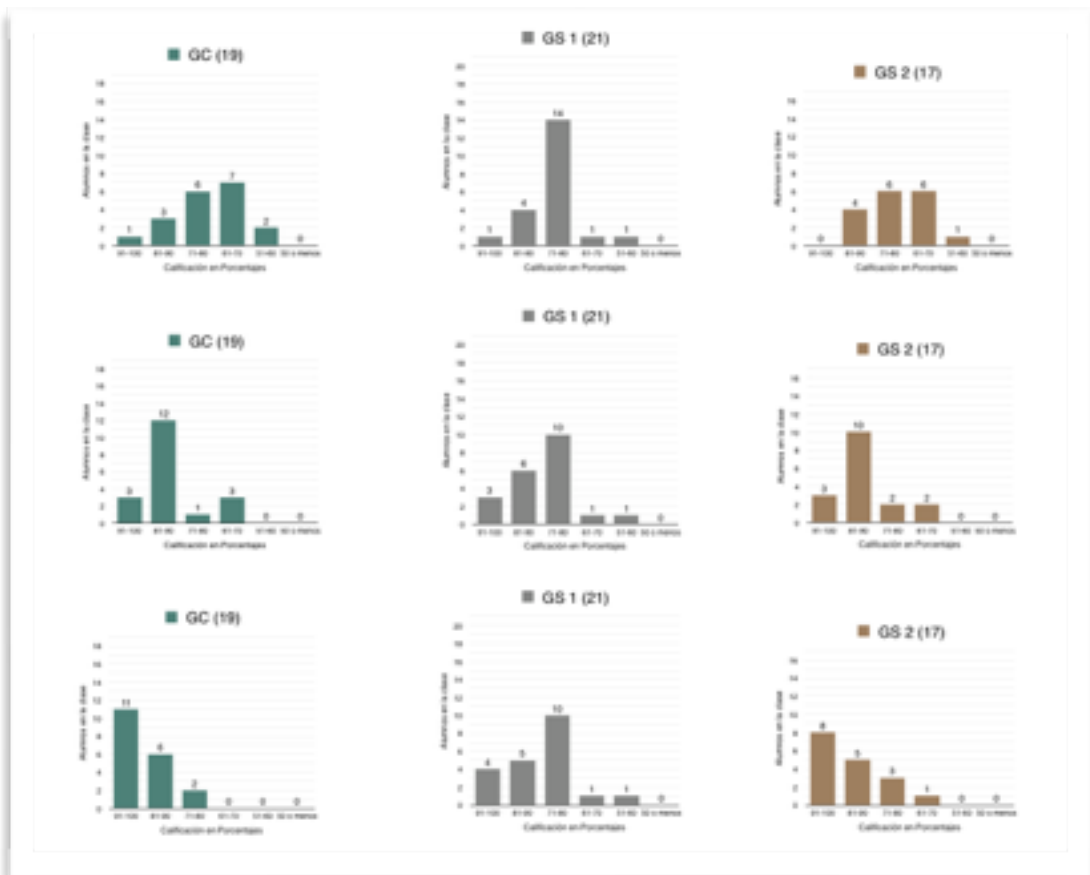
El GS, sin embargo, aunque también logra colocar un alumno en la zona del 91-100, y despejar —casi también por completo— la franja del 50 o menos, no parece que consiga que sus alumnos se desplacen de manera considerable hacia la izquierda. Si que es cierto que ha aumentado su número en la banda 71-80 —pasando de uno a tres estudiantes—, pero su grueso sigue concentrado entre el 51 y el 70. Si el GS no logra despejar esas zonas, la distancia cognitiva entre los estudiantes de ese grupo incrementará cada vez más, haciendo que la tarea de unificarlos como grupo que aprende al unísono sea cada vez más difícil, si no imposible.

En la tercera prueba, el GC ha conseguido desplazar a todos su estudiantes fuera de la zona de peligro —del 50 o menos— e incluso de la siguiente; comenzando a parecer números en la banda 61-70 —en la que solo se encuentra un alumno— y concentrando su grueso entre el 71 y el 100, con más del 30% de los estudiantes en esta última franja. Una vez más, el grupo, no solo ha incrementado sus calificaciones de manera considerable, sino que lo ha hecho como tal —como grupo—, interviniendo a tiempo con prácticas de inclusión que han permitido no dejar a ninguno de sus integrantes detrás; lo que, recordemos, es fundamental para que la puesta en práctica de este proyecto pueda considerar que resulta en conclusiones positivas.

Sin embargo, y aunque su grueso también se ha desplazado notablemente hacia la izquierda, asentándose particularmente en la banda 81-90, el GS tiene que lamentar que solo dos estudiantes han alcanzado la franja 91-100 y, lo que es peor aún, que dos estudiantes han quedado detrás, en franjas muy bajas —tal y como ya adelantaba en la discusión de la segunda gráfica. Teniendo en cuenta que esta prueba se ha realizado ya en el segundo trimestre, y que el grueso del GS se encuentra en las cotas altas, va a ser muy difícil para el profesor unificar los procesos de aprendizaje a estas alturas.

### 3.1.1.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK.

Lectura - 1				Lectura - 2				Lectura - 3			
Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)	Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)	Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	1	1	0	91-100	3	3	3	91-100	11	4	8
81-90	3	4	4	81-90	12	6	10	81-90	6	5	5
71-80	6	14	6	71-80	1	10	2	71-80	2	10	3
61-70	7	1	6	61-70	3	1	2	61-70	0	1	1
51-60	2	1	1	51-60	0	1	0	51-60	0	1	0
50 o menos	0	0	0	50 o menos	0	0	0	50 o menos	0	0	0



En el caso de los alumnos del Colegio St Edward's, tal y como se puede observar en la primera línea horizontal —perteneciente a las gráficas de resultados de la primera prueba—, se parte de la base de que son excelentes estudiantes ya que, no solo ninguno de los grupos presenta números en la franja más baja —50 o menos—, sino que los gruesos de los tres grupos se encuentran en la zona central del eje X. Conforme a este eje, es de destacar en particular el del GS1, que parte ya desde la primera prueba con una concentración mayoritaria de sus estudiantes —catorce sobre veinte— en la franja del 71-80. Bastante bien situados, aunque no con una concentración tan alta en esa banda, están el GC y el GS2, cuyos alumnos se concentran entre el 61 y el 80.

Con respecto a las cotas más altas del eje X, se observa que los tres grupos están representados — con aproximadamente el mismo número de alumnos— en la franja 81-90, y que, tanto el GC como el GS1, presentan un estudiante en la banda superior del 91-100.

A partir de aquí, solo se puede esperar un resultado positivo en los tres grupos ya que, con un punto de partida tan favorable, no debería significar mucho trastorno para los profesores de ningún grupo conseguir un desplazamiento generalizado hacia la izquierda. Sin embargo, como ya he comentado en otras ocasiones, si no se tiene en cuenta a los estudiantes que se van quedando atrás, el grupo se separará.

En la segunda línea horizontal —correspondiente a la segunda prueba— se puede observar que tanto el GC como el GS2 han conseguido, no solo un desplazamiento hacia las cotas superiores — emplazando el grueso del grupo en la franja 81-90—, sino que lo han logrado sin dejar ningún alumno detrás; ambos grupos han sacado a sus estudiantes de la zona de peligro.

No es éste el caso, sin embargo, del GS1. Este grupo ha funcionado de manera positiva exclusivamente desde los alumnos que ya partían de buenas calificaciones; observemos cómo, de los catorce estudiantes —que antes se ubicaban en la banda 71-80, ahora solo quedan diez, habiéndose el resto distribuido en las zonas más altas, entre el 91 y el 100. Pero, como acabo de mencionar, esto no es una buena noticia ya que, mientras que el GC pasa de tres a doce alumnos en

la franja 81-90, y el GS2 lo hace —en esa misma banda— de cuatro a diez, el GS1 solo lo hace de cuatro a seis y además son alumnos reubicados desde la banda anterior, en la que todavía permanece la gran mayoría —cosa que no ocurre en el GC y el GS2, que los ha emplazado ahí como resulta de un desplazamiento generalizado, que incluye el abandono —en ambos casos— de la zona 51-60.

Lo que significa que, aunque las calificaciones del GS1 —en general— siguen siendo buenas, para un gran porcentaje de alumnos no ha habido ningún tipo de mejora; y lo que es peor, los alumnos que se encontraban por detrás del grupo, permanecen inamovibles en su franja 51-60, lo que — como ya mencionaba anteriormente— provocará daños irrevocables al grupo, si no se interviene rápidamente.

La tercera línea horizontal —proyección de los resultados de la tercera prueba— habla por sí sola con respecto a mis predicciones anteriores. El GC y el GS2 han mejorado sustancialmente, mientras que el GS1 ha seguido jugando con números cuyo desplazamiento proviene de alumnos que ya se encontraban en esas franjas. Pero su grueso se ha quedado entre el 71-80 y además hay dos alumnos que se han quedado detrás.

La lectura de esta gráfica —GS1— me resulta muy interesante porque es un indicador muy potente de cómo una clase, que aparentemente tiene todas las posibilidades de éxito, puede quedarse sin que se le saque todo el partido posible y, aunque en papel pinte muy bien —las calificaciones en general son más que buenas—, sabemos que no se ha sacado provecho a su potencial. No hay suspensos, más del 45% está en el notable, y el 43% entre el notable alto y el sobresaliente. Nadie discute que ésta es una clase con éxito; sin embargo, cuando sometidos al escrutinio de estas gráficas y habiendo estudiado sus puntos de partida, se observa que, en realidad, es un fracaso; se ha desperdiciado el potencial de los alumnos.

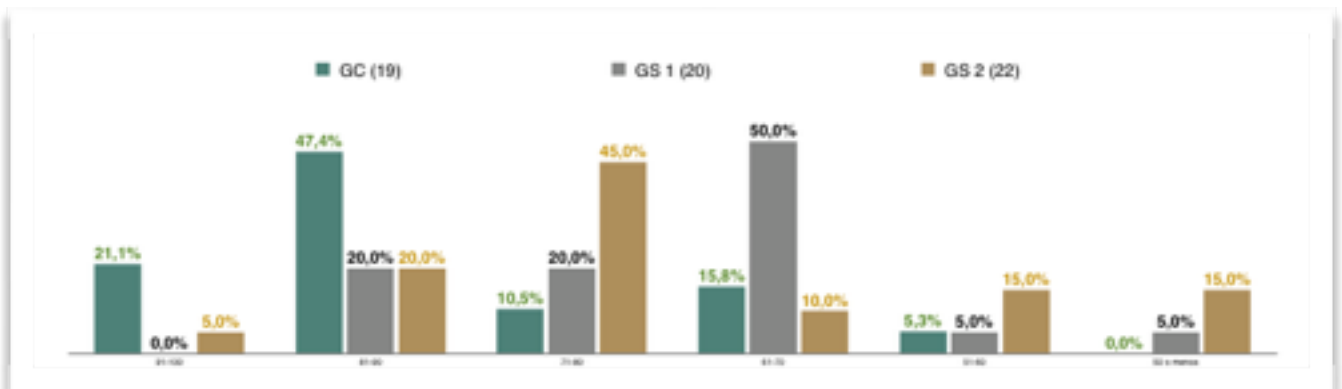
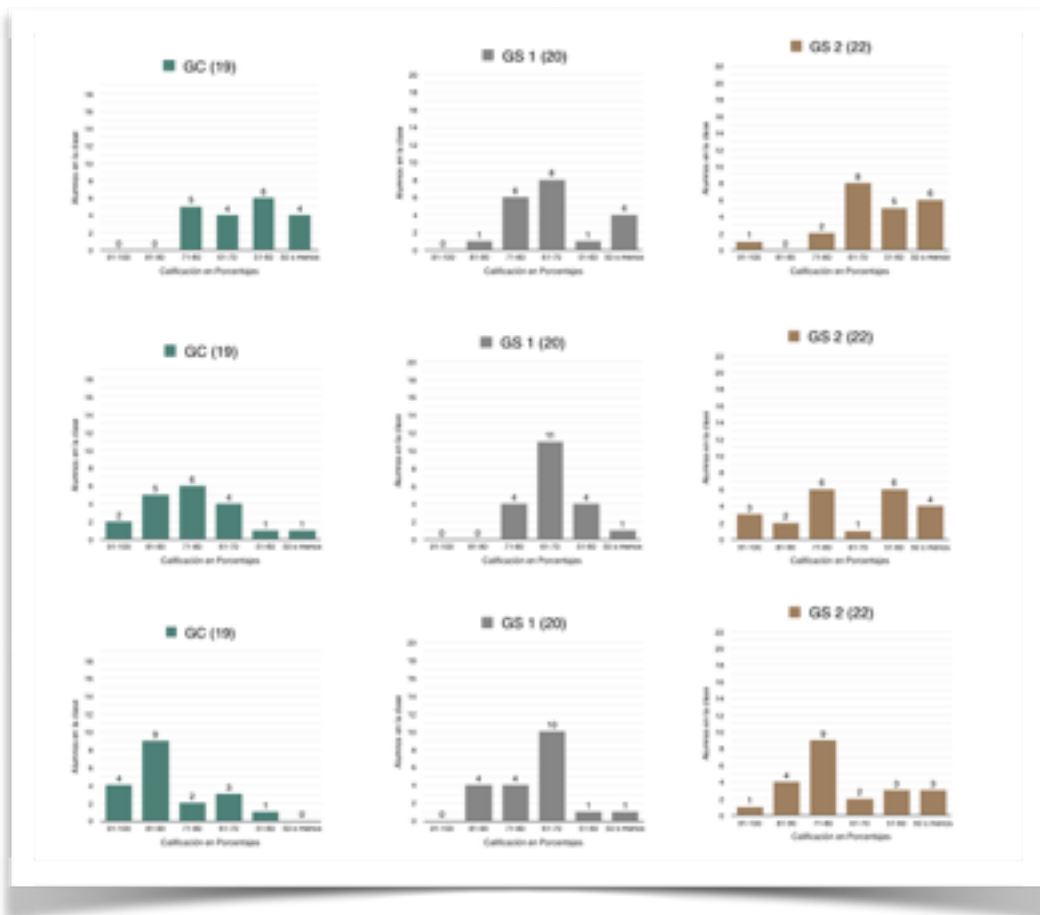
No es así —como ya decía antes— en el caso de GC y GS2, donde los alumnos han mejorado sustancialmente y lo han hecho como grupo. Como apunte final, anotaré que, aunque es en ambos



grupos —GC y GS2— en los que ha ocurrido esto, ha sido exclusivamente en GC donde, no solo el crecimiento de las calificaciones ha sido mayor —con mas de un 57% de sobresalientes y un 31% de notables altos— sino que el desplazamiento del grupo ha sido tan generalizado, que no ha quedado nadie por debajo del notable —71-80.

### 3.1.1.4. Colegio Americano - Barcelona, España

Lectura - 1				Lectura - 2				Lectura - 3			
Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	0	0	1	91-100	2	0	3	91-100	4	0	1
81-90	0	1	0	81-90	5	0	2	81-90	9	4	4
71-80	5	6	2	71-80	6	4	6	71-80	2	4	9
61-70	4	8	8	61-70	4	15	1	61-70	3	10	2
51-60	6	1	5	51-60	1	4	6	51-60	1	1	3
50 o menos	4	4	6	50 o menos	1	1	4	50 o menos	0	1	3



En el Colegio Americano de Barcelona los grupos demostraron ser, tal y como se observa en las gráficas de la primera prueba —primera línea horizontal— bastante heterogéneos; había de todo y muy dispar.

El GS1 parecía el mejor situado ya que, aunque no tiene ningún alumno representando la franja 91-100, su número en las cotas más bajas —cinco, es bastante menor que el del GS2 con 11, o que el del GC con diez. Por lo demás, el grueso parece concentrarse entre el 61 y el 70.

El caso del GC demuestra ser difícil. Recordemos que esta prueba se realiza siempre al principio del curso escolar para observar las bases de las que partimos conforme a los grupos; por lo tanto, ningún de tipo de intervención ha sido llevada a cabo hasta ahora y estos son los valores que presentan los alumnos como punto de partida.

Como mencionaba, pues, el caso del GC parece difícil ya que, no solo no tiene alumnos en las zonas altas, sino que su número estudiantes en las bajas —incluyendo la zona de peligro— es de la mitad de la clase +1.

Un par de meses más tarde, cuando se pasó la segunda prueba —segunda línea horizontal— las cosas habían cambiado considerablemente. Los datos de los tres grupos respondían a lo que aparentemente parece ser un comportamiento positivo de las calificaciones, sin embargo, el modo en el que ocurre en cada uno de ellos es muy diferente y nos perfila patrones de lo que pasará a posteriori —tal y como hemos visto en otros casos.

El GC ha conseguido salvar a casi todos los integrantes del grupo que se encontraban en zona de peligro, pasando de 10 alumnos a 2. Conforme a las cotas altas, ha pasado de no tener representación en ninguna de las dos, a tener 7 alumnos; estableciendo el grueso restante en las dos del medio. Estos datos indican pues que nuestro GC va avanzando hacia calificaciones superiores y, que realiza su desplazamiento hacia la izquierda como grupo, intentando no dejar a nadie detrás.

El GS1 también presenta resultados satisfactorios conforme a las franjas bajas, con un grupo que ha pasado de tener cuatro alumnos en la zona de peligro —50 o menos— a tener solo 1.

Sin embargo, es por este grupo por quien he hecho mi comentario anterior de que los tres grupos respondían a lo que “aparentemente” parece ser un comportamiento positivo de las calificaciones; aunque su desalojo de la banda peligrosa pueda apuntar hacia el éxito, el resto de los datos no lo confirman. Este grupo ha perdido el único alumno que tenía en la zona 81-90 en favor de una más baja —71-80, y dos de esta última han sido reubicados en la siguiente inferior —61-70— donde se instala el grueso de la clase. En el caso del GS1 no ha habido desplazamiento hacia la izquierda sino movimiento migratorio de ambos extremos hacia el interior, lo que son buenas noticias por un lado y malas por el otro.

El GS2 sin embargo, al igual que el GC, ha conseguido también resultados positivos, con desplazamientos en la dirección adecuada. El único punto que debo señalar aquí es el hecho de que estos movimientos han sido en su mayoría desde el centro hacia las cotas superiores. Los números de las cotas inferiores, aunque se presentan parcialmente mejorados, siguen siendo de preocupación y el profesor debería asegurar una intervención que consiga dejar vacías esas bandas.

En la tercera línea horizontal, observamos los resultados de la tercera prueba, realizada en la primera mitad del segundo semestre.

Aquí vemos cómo el GC es el único que consigue resultados lo suficientemente satisfactorios como para no tener representación en la zona de peligro —50 o menos—, solo un estudiante en la franja 51-60, y cinco entre el 61 y el 80; dejando el resto —cerca de un 69%— repartidos entre las cotas altas. En resumen, aumento de calificaciones y desplazamiento generalizado con ningún suspenso.

No es éste el caso del GS1 que, aunque ha conseguido disminuir sustancialmente la representación en las cotas bajas, aún tiene un alumno en zona peligrosa. Las noticias son mejores en el otro extremo, donde ha vuelto a ubicar a alumnos en cotas altas. Lamentablemente, en general, tal y como parecía que iba a suceder, el grueso del grupo —50%— de ha quedado estancado en el centro. Sin embargo, si atendemos a la progresión presentada por sus datos, y aunque el GS1 no haya conseguido los resultados deseados en el tiempo que se estableció, el giro de esta última serie

nos indica que, con la intervención adecuada, podría en el tiempo —en una siguiente prueba— demostrar los resultados buscados.

El GS2 sin embargo, no solo no ha conseguido vaciar sus franjas peligrosas, sino que los malabares de las cotas altas los ha hecho en dirección contraria, quitándoles alumnos a la banda 91-100 para entregárselos a la 81-90. El resto —45%— permanece estático en el medio del eje X, lo que es más que un buen resultado, si no fuera por las malas noticias que se destilan de los extremos. En resumen, no se puede decir que GS2 haya conseguido un desplazamiento favorable de su grupo, y no parece que lo vaya a alcanzar en este curso académico.

### 3.1.2. Categoría: Escritura

Recordemos que para evaluar esta prueba se ha procedido a utilizar las Rúbricas correspondientes al apartado de Escritura —Textos Literarios y de Opinión— presentadas en las páginas 192 y 193.

De nuevo, debido a que los valores particulares de cada rúbrica varían de modo considerable de unos a otros y para facilitar la lectura de las tablas que se desprenden de ellos —y sus correspondientes gráficas, los indicadores de calificación se han transformado en porcentajes. Las correspondencias establecidas por los mismos se pueden observar en las tablas que aparecen aquí abajo:

#### Artículo de Opinión

Puntuación	Porcentajes
48	100%
43.2	90%
38.4	80%
33.6	70%
28.8	60%
24	50%

#### Texto Literario

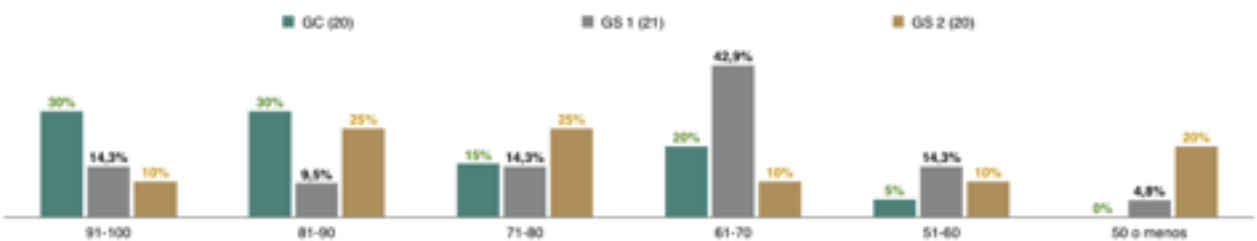
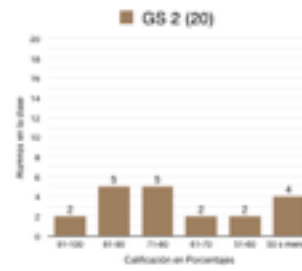
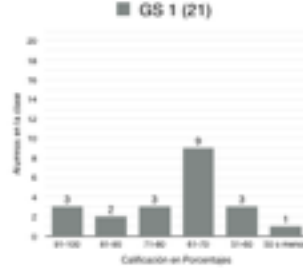
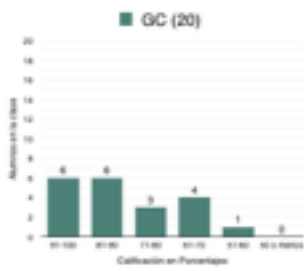
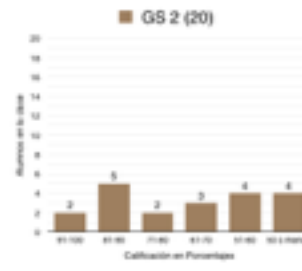
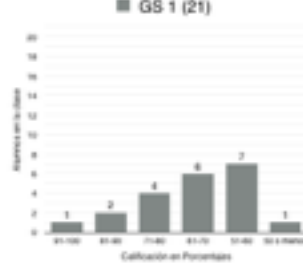
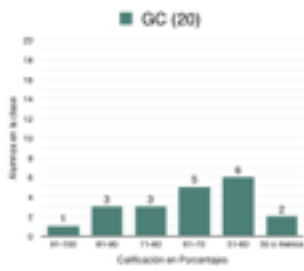
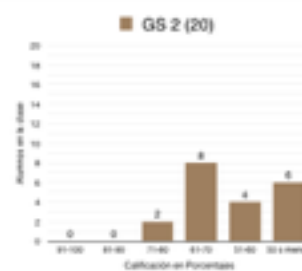
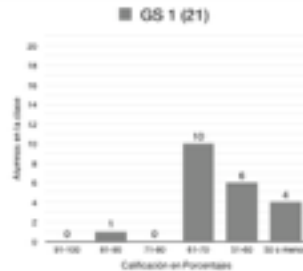
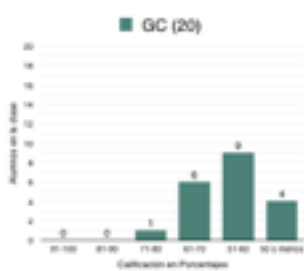
Puntuación	Porcentajes
36	100%
32.4	90%
28.8	80%
25.2	70%
21.6	60%
18	50%

### 3.1.2.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	0	0	0
81-90	0	1	0
71-80	1	0	2
61-70	6	10	8
51-60	9	6	4
50 o menos	4	4	6

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	1	1	2
81-90	3	2	5
71-80	3	4	2
61-70	5	6	3
51-60	6	7	4
50 o menos	2	1	4

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	6	3	2
81-90	6	2	5
71-80	3	3	5
61-70	4	9	2
51-60	1	3	2
50 o menos	0	1	4



Nada más echar un vistazo a los resultados de la primera prueba, realizada para medir sus competencias y habilidades en la categoría de Escritura, y presentada en el primer tramo horizontal, resulta evidente que la escritura no es el fuerte de ninguno de los tres grupos.

Las cotas altas de calificación están totalmente vacías —excepto por la aparición de un alumno del GS1 en la del 81-90. Pero lo que aún es más alarmante es el gran número de estudiantes posicionados en las zonas de peligro —la mitad de la clase en los grupos estándar y el 65% en el GC.

Los resultados que nos ofrece la segunda prueba, dentro de la categoría de escritura —segunda línea horizontal— son mucho más alentadores en general.

El GC ha pasado de tener un alarmante 65% (13 alumnos) en las zonas de peligro, a tener un 40%; desplazando el resto de sus alumnos hacia la izquierda, y haciéndolo además de tal manera que un 20% (4 estudiantes) ya se encuentra en las zonas de calificaciones más altas —81-100.

Lo importante ahora es desalojar la zona peligrosa y desplazar —de manera homogénea al grupo hacia las cotas altas.

El GS1 tampoco presenta malos resultados, ya que, aunque siguen manteniendo 8 alumnos en las zonas de peligro, también ha conseguido dar un empujón al resto de sus estudiantes en la dirección adecuada.

Es importante señalar, sin embargo, que aunque lo que acabo de mencionar son buenas noticias, su grueso destaca en las posiciones entre el 51 y el 70 —que aunque no son peligrosas, no podemos considerar como buenas. Necesita una intervención que permita al grupo avanzar o, si no, se va a abrir brecha que será difícil de salvar.

El GS2 presenta las mismas buenas noticias que el GC —y, casi se podría decir que al mismo nivel. Bien es cierto que, aunque su número en las cotas bajas es el mismo, es el que está representado en la zona de peligro lo que es preocupante —todavía 4 alumnos. Pero, teniendo en cuenta que partía



de seis, y que el desplazamiento del resto de los alumnos ha ocurrido, no solo en la dirección adecuada, sino de forma homogénea, y colocando a siete alumnos —el número más alto de los tres grupos— en las cotas altas, se podría decir que sus resultados en esta segunda comprobación, son más que positivos.

Si trasladamos nuestro interés a la tercera línea horizontal, observamos los resultados obtenidos por la tercera prueba en la categoría de Escritura —llevada a cabo, recordemos, en la primera mitad del segundo trimestre.

En ella, observamos un GC que ha despejado por completo el área de peligro y que, aunque mantiene a un alumno en la zona del 51-60, ha conseguido desplazar al resto de forma homogénea hacia la izquierda, alojando al 60% de sus alumnos en las cotas altas de calificación.

Las noticias que se reciben de los resultados del GS1, sin embargo, no son tan buenas, ya que, aunque los porcentajes posicionados en las cotas altas, no son nada malos —cerca de un 24%—, sí que tiene que lamentar un estancamiento de su grueso —un 42% de la clase— en la zona del 61-70.

Y, no solo eso; un 19% todavía está en la zona de peligro, o por debajo de ella. Si observamos el comportamiento del GS1 en vertical —desde los resultados de la primera prueba—, veremos cómo en realidad, sí que podemos confiar en que sus porcentajes —a la larga—vayan tomando mejor forma. Porque, aunque hay un grueso aparentemente estancado en el medio desde el principio, sí que es cierto que, por el comportamiento de los grupos adyacentes, podemos comprender que ese grueso es el catalizador de los desplazamientos hacia la izquierda, por lo que entendemos que aunque los números permanezcan los alumnos cambian.

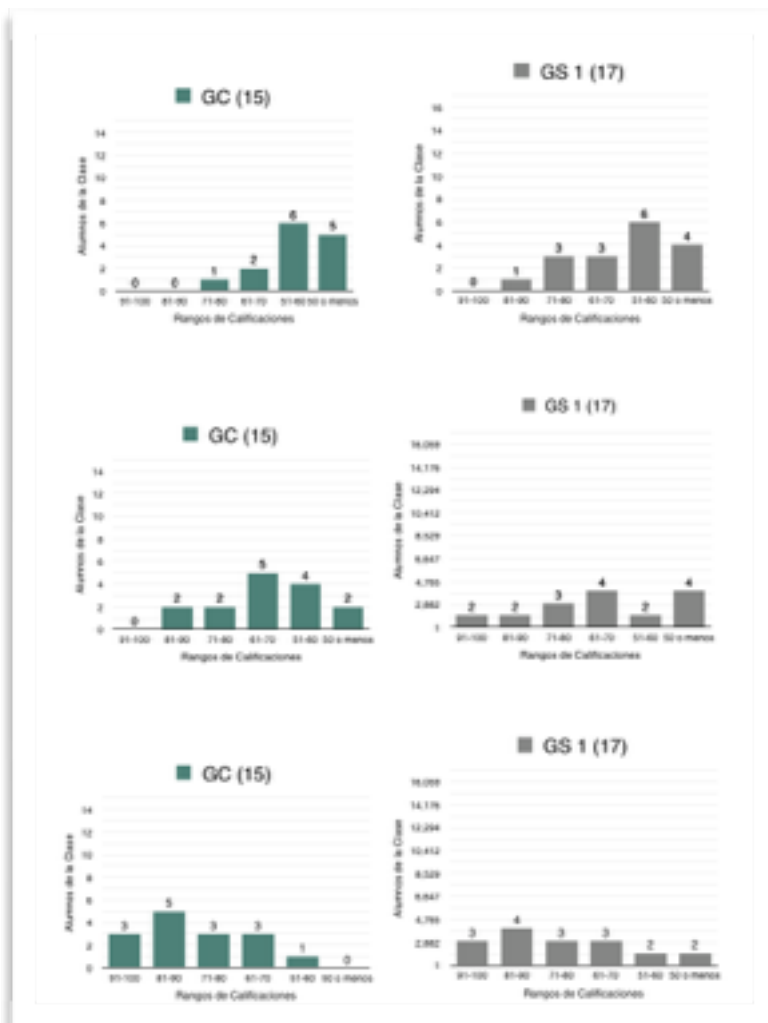
Lo que el profesor necesita hacer ahora es establecer una intervención que canalice al resto de los estudiantes fuera de las zonas peligrosas y en la dirección del 61-70, a la vez que trabaja en desplazar ese 43% del 61-70 hacia cotas superiores. Si lo hace bien, la operación será un éxito; si no, la brecha que he mencionado anteriormente, será insalvable.

El GS2, que presentaba en la segunda prueba unos resultados mucho más alentadores que ninguno de los otros dos grupos, se ha estancado de forma generalizada. Solo ha habido un poco de movimiento direccionalmente correcto en las zonas entre el 51 y el 80. Sin embargo, no presenta nuevos números en las cotas altas, y sus cotas bajas siguen pobladísimas —con un 30%. Teniendo en cuenta que —como ya he mencionad anteriormente— esta prueba se pasa en la primera mitad del segundo trimestre, el profesor necesitará intervenir muy rápido si pretende darle un giro a esta situación, antes de que se haga insalvable en el tercer trimestre.

En conclusión, una vez más, el GC ha demostrado ser el grupo cuyo desplazamiento ha sido más favorable en todos los sentidos, por cantidad —número de alumnos movilizados— y calidad —porcentajes en cotas altas.

### 3.1.2.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania

Escritura-1			Escritura-2			Escritura-3		
Intervalo en %	GC (15)	GS 1 (17)	Intervalo en %	GC (15)	GS 1 (17)	Intervalo en %	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	0	0	91-100	0	2	91-100	3	3
81-90	0	1	81-90	2	2	81-90	5	4
71-80	1	3	71-80	2	3	71-80	3	3
61-70	2	3	61-70	5	4	61-70	3	3
51-60	6	6	51-60	4	2	51-60	1	2
50 o menos	0	4	50 o menos	2	4	50 o menos	0	2



La escritura tampoco parece que sea el punto fuerte de este grupo ya que, tal y como se observa en los resultados proyectados por la realización de la primera prueba —expuestos en la primera línea horizontal— ambos grupos presentan un porcentaje generalizado de los estudiantes localizados en las cotas más bajas, e incluso en la zona de peligro —50 o menos.

El caso el GC es aún peor que el del GS1, ya que estas franjas tan inferiores están pobladas por casi la totalidad de su componentes.

Pero si observamos los resultados de forma vertical, a lo largo de las tres pruebas, el rendimiento cualitativo de los estudiantes del GC aumenta de forma considerable; desalojando por completo el área de peligro e instalando su grueso en las zonas medias y superiores, consiguiendo un 20% en la franja 91-100 y un 33% en la del 81-90.

Sin embargo —observándolo también en dirección vertical—, no es éste el caso del GS1 que, aunque comenzaba con mejores perspectivas que el GC, no parece haber conseguido los resultados deseados ya que, si bien logra desplazar el grueso hacia cotas más altas, y distribuirlo homogéneamente a lo largo de la gráfica, termina la ronda de pruebas habiendo abandonado a cuatro alumnos en la zona de peligro, en la que dos de ellos se encuentran en la franja de calificación de 50 o menos.

La gráfica porcentual comparativa del final presenta, por lo tanto, un éxito —tanto cuantitativo como cualitativo— de los alumnos integrantes del proyecto que, de nuevo, no solo han conseguido alcanzar mejores calificaciones, sino que lo han hecho de manera homogénea y sin dejar a ningún alumno en la zona de peligro.

### 3.1.2.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK

Escritura-1

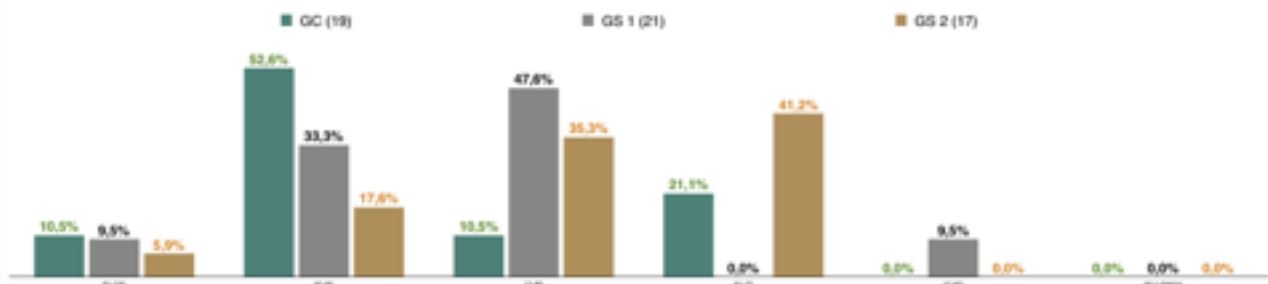
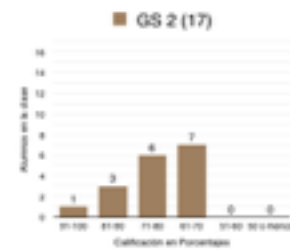
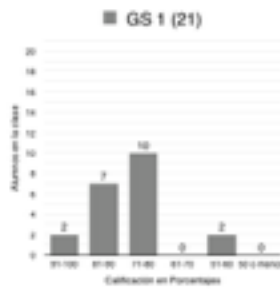
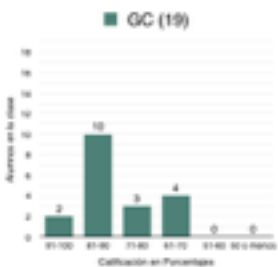
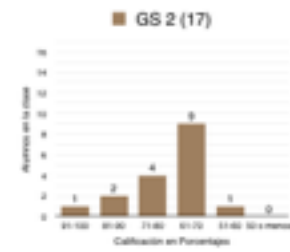
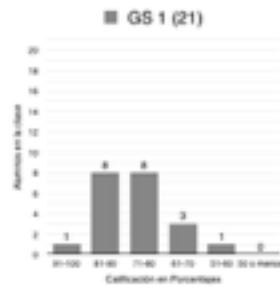
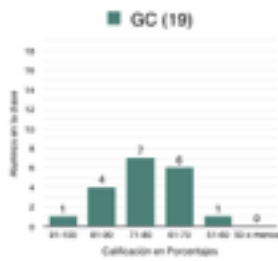
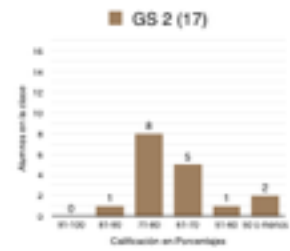
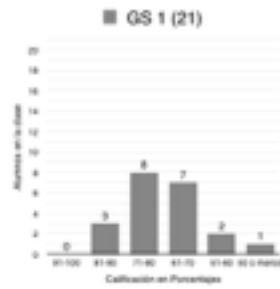
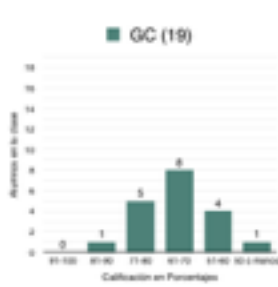
Calificación en	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	0	0	0
81-90	1	3	1
71-80	5	8	8
61-70	6	7	5
51-60	4	2	1
50 o menos	1	1	2

Escritura-2

Calificación en	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	1	1	1
81-90	4	8	2
71-80	7	8	4
61-70	6	3	9
51-60	1	1	1
50 o menos	0	0	0

Escritura-3

Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	2	2	1
81-90	10	7	3
71-80	3	10	6
61-70	4	0	7
51-60	0	2	0
50 o menos	0	0	0



Volvemos a partir —tal y como ocurría con este mismo colegio en la categoría de escritura— de unos resultados que, ya al comenzar el curso, pueden calificarse de bastante buenos.

Bien es cierto que no hay representación estudiantil en la franja del 91-100 y, sin embargo sí que la hay en —en todos los casos— en la del 50 o menos; pero hay esperanza ya que ésta es bastante baja en comparación con unos gruesos que, de forma generalizada —en los tres grupos— están localizados en el centro del eje X, en el área comprendida entre las franjas 61-80.

La segunda ronda de pruebas —segunda línea horizontal— nos deja unos resultados que, apuntan hacia el éxito de los grupos GC y GS1, mientras que el GS2 presenta unos datos difíciles de descifrar.

Esta dificultad de la que hablo radica en el hecho de que, aunque parece que las calificaciones de los estudiantes localizados en los extremos mejoran —desalojan las zonas peligrosas y aumenta su número en las cotas altas— los alumnos del centro experimentan un traslado en dirección contraria; la franja del 71-80 —antes con 8 alumnos, se queda en 4, y la del 61-70 —antes con 5, aumenta ahora a 9, donde dos de ellos parecen provenir de la subida de las calificaciones de alumnos que anteriormente se encontraban en la franja inferior, pero los otros dos, solo pueden ser el resultado de una bajada de la franja superior.

Mientras tanto, el GC y el GS1 experimentan un desplazamiento hacia la izquierda que hace que, mientras ambos desalojan las zonas de peligro, comiencen a poblarse las franjas de calificación más altas, y lo hagan además con porcentajes de alumnado bastante elevados.

La tercera y última ronda comparativa de pruebas de escritura, que como siempre, tiene lugar en la primera mitad del segundo trimestre, nos deja con la sorpresa de un giro inesperado en los resultados del GS2, una continuidad en el patrón de comportamiento del GS1, y un éxito en el GC.

Desglosando el comentario que cabía de hacer, el GS2 nos da una sorpresa porque, a pesar de la convulsión que parecía estar experimentando en la segunda ronda, ha reconducido a todos sus

estudiantes, logrando desalojar por completo todas sus zonas de peligro, localizar un grueso del 76,5% en las cotas medias —61-80— y un 23,5% en las más altas.

El GS1, sin embargo, que prometía mucho, aunque ha conseguido unos resultados excelentes en cuanto a las cotas altas, ha sido el único que ha dejado a dos de sus estudiantes en la franja del 51-60. Vuelvo a repetir lo que ya mencioné en la discusión de este mismo grupo en la categoría de lectura; nadie puede discutir que esos resultados son objetivamente buenos, casi excelentes. Sin embargo, después de haber sometido al grupo al escrutinio de un estudio valorativo de su comportamiento cognitivo en el tiempo, no puedo por menos que expresar que, para mí, es un fracaso. El grupo debe desplazarse en conjunto. Bien es cierto que siempre hay alumnos que tienen mas facilidad que otros y que podemos llevar a cotas más altas con mayor facilidad; y ahí es donde radicarán las diferencias de calificación. Pero la brecha que hay entre los dos alumnos en la franja 51-60 y la siguiente franja poblada —71-80— con cerca de un 48% de la clase, indica que, mientras se ha fomentado mucho la adquisición de competencias en el grupo en general, las necesidades específicas de esos dos alumnos en concreto —los de la franja 51-60— no se han tenido en cuenta a nivel individual, de manera que pudieran avanzar con el grupo.

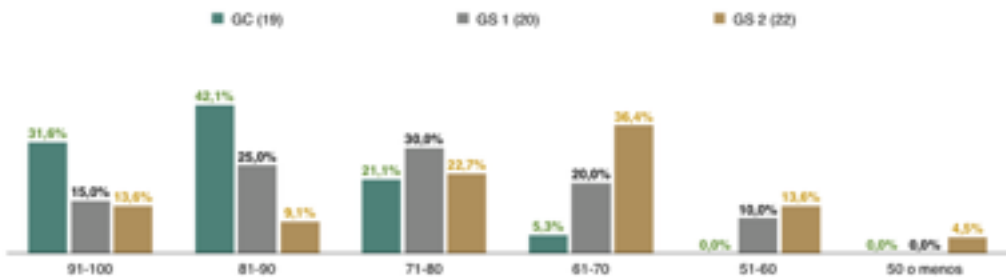
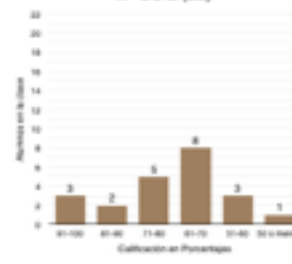
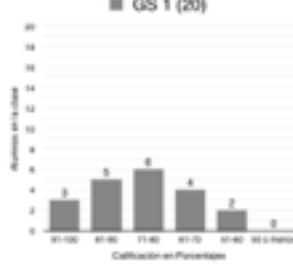
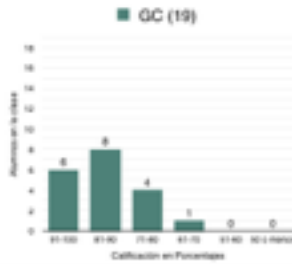
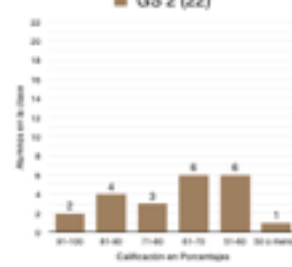
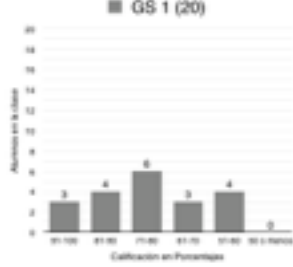
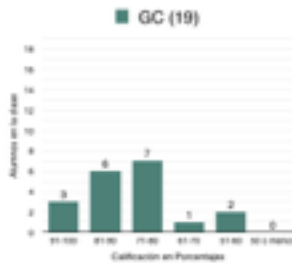
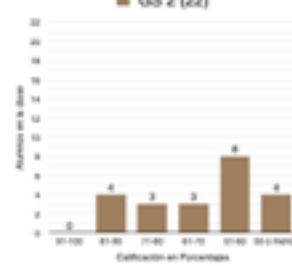
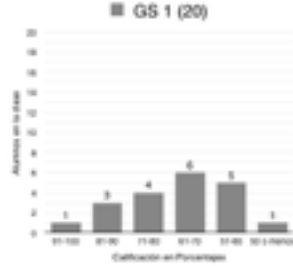
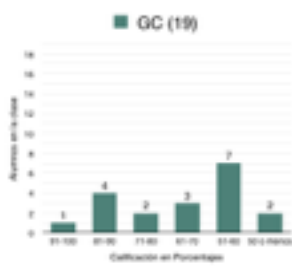
El GC sin embargo, una vez más, ha conseguido incluir en el avance hacia la izquierda a todos sus integrantes, colocando más del 75% en la zona alta, comprendida por las tres primeras franjas. Bien es cierto que no es el 90% conseguido por el GS1, pero es más que excelente y lo ha logrado sin dejar ningún alumno detrás.

### 3.1.2.4. Colegio Americano - Barcelona, España

Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	1	1	0
81-90	4	3	4
71-80	2	4	3
61-70	3	6	3
51-60	7	5	8
50 o menos	2	1	4

Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	3	3	2
81-90	6	4	4
71-80	7	6	3
61-70	1	3	6
51-60	2	4	6
50 o menos	0	0	1

Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	6	3	3
81-90	8	5	2
71-80	4	6	5
61-70	1	4	8
51-60	0	2	3
50 o menos	0	0	1





Con respecto a la categoría de Escritura, las cosas en este colegio se encuentran en un estado bastante similar al que presentaban en la categoría de Lectura.

Estableciendo el estudio en dirección vertical, para observar los cambios sufridos por cada grupo en el tiempo, vemos cómo el GC vuelve a comenzar con unos números bastante alarmantes en las cotas bajas de calificaciones y, aunque tiene representación en la franja más lata, es de solo un alumno; mientras que el resto se alojan diseminados entre las restantes.

Sin embargo, con la segunda ronda de pruebas llegan las buenas noticias, ya que se produce un desalojo completo de la zona de riesgo —50 o menos— y solo dos alumnos quedan en la siguiente superior —51-60; desplazándose el grueso del grupo hacia las cotas superiores, y llegando a añadir números a la franja más elevada.

Es en la tercera ronda donde se observa el éxito final; las zonas desde el 60 hasta el 50 o menos quedan completamente desalojadas, cinco alumnos —26,5%— en la zona comprendida entre las franjas que van desde el 61 hasta el 80, y 14 —más del 73%— representando las cotas altas del 81-100. En conclusión, desplazamiento generalizado en la dirección adecuada —ningún alumno se ha quedado atrás— y mejora sustancial de las calificaciones.

En el caso del GS1, aunque los datos proyectados como resulta de las pruebas de Escritura, no son tan favorables como los del GC, sí que vemos cómo esta vez —a diferencia de lo que ocurrió con las pruebas de lectura— ha sabido intervenir a tiempo para que el grupo avance al unísono, y ha conseguido aumentar las calificaciones de sus integrantes de manera lenta pero segura, sin dejar a nadie relegado a la zona de peligro.

Las noticias que se desprenden de los datos recogidos para el GS2 no son tan agradables. De nuevo, este grupo ha trabajado de tal modo que solo unos cuantos estudiantes favorecidos han conseguido alcanzar las cotas altas, mientras el resto se instala en un cómodo 61-70, y algunos sufren su presencia en unas franjas —60-50 o menos— que, a estas alturas de curso nos dejan con muy pocas esperanzas de recuperación.

### 3.1.3. Categoría: Oralidad

Recordemos que para evaluar esta prueba se ha procedido a utilizar las Rúbricas correspondientes al apartado de Oralidad —Presentación, Debate y Discurso— presentadas en las páginas 194, 195 y 196.

Otra vez, debido a que los valores particulares de cada rúbrica varían de modo considerable de unos a otros y para facilitar la lectura de las tablas que se desprenden de ellos —y sus correspondientes gráficas, los indicadores de calificación se han transformado en porcentajes. Las correspondencias establecidas por los mismos se pueden observar en las tablas que aparecen aquí abajo:

Presentación		Debate		Discurso	
Puntuación	Porcentajes	Puntuación	Porcentajes	Puntuación	Porcentajes
<b>44</b>	100%	<b>24</b>	100%	<b>28</b>	100%
<b>39.6</b>	90%	<b>21.6</b>	90%	<b>25.2</b>	90%
<b>35.2</b>	80%	<b>19.2</b>	80%	<b>22.4</b>	80%
<b>30.8</b>	70%	<b>16.8</b>	70%	<b>19.6</b>	70%
<b>26.4</b>	60%	<b>14.4</b>	60%	<b>16.8</b>	60%
<b>22</b>	50%	<b>12</b>	50%	<b>14</b>	50%

### 3.1.3.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU

Orañidad-1

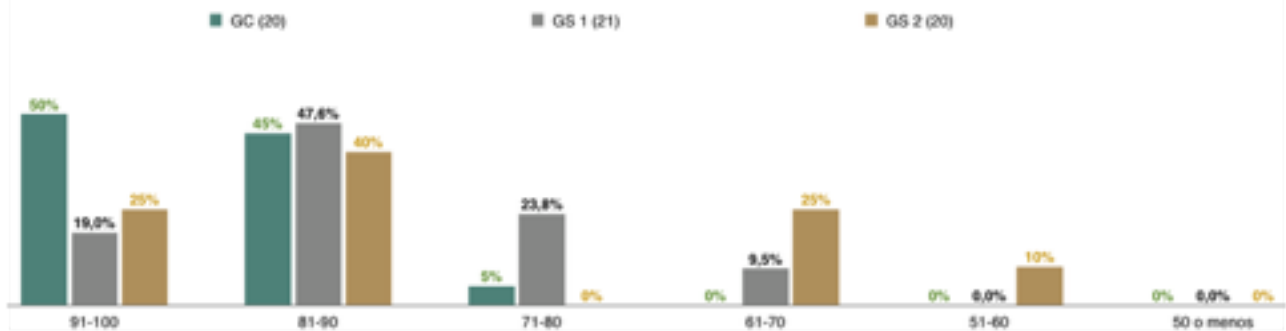
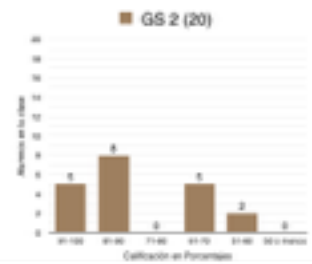
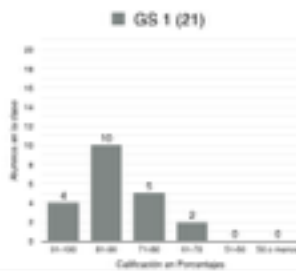
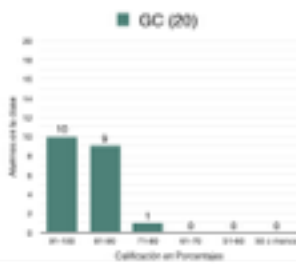
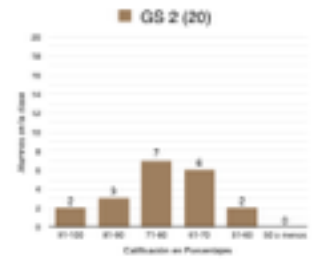
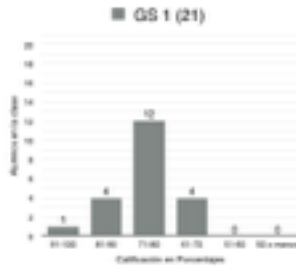
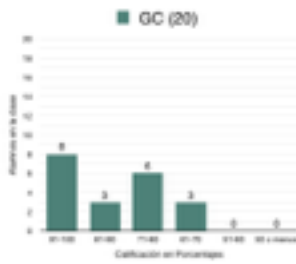
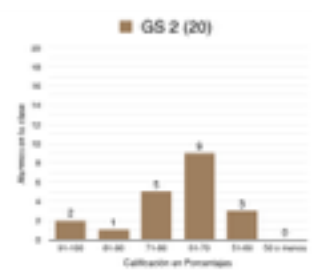
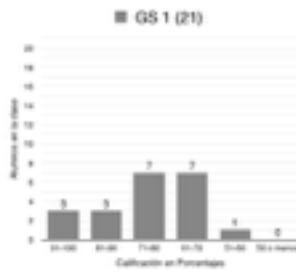
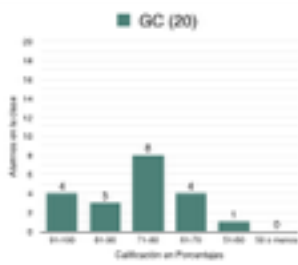
Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	4	3	2
81-90	3	3	1
71-80	8	7	5
61-70	4	7	9
51-60	1	1	3
50 o menos	0	0	0

Orañidad-2

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	8	1	2
81-90	3	4	3
71-80	6	12	7
61-70	3	4	6
51-60	0	0	2
50 o menos	0	0	0

Orañidad-3

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	10	4	5
81-90	9	10	8
71-80	1	5	0
61-70	0	2	5
51-60	0	0	2
50 o menos	0	0	0



Mirando a las gráficas de los datos proporcionados por las pruebas realizadas para la categoría de Oralidad, no es difícil relacionar estos resultados con el tipo de educación de los EEUU, donde se da tanta importancia al desarrollo de las competencias orales. Los debates, las presentaciones, etc., son parte fundamental del sistema educativo y herramientas fundamentales para su cumplimentación.

Habiendo dicho esto, si observamos la primera línea horizontal —proyección de los resultados de la primera prueba— vemos cómo en ninguno de los grupos encontramos alumnos en la zona de peligro —50 o menos— y que, un número casi imperceptible, puebla la siguiente franja superior —51-60.

Cierto es que las cotas más altas no tienen una representación abrumadora, pero es más que buena como punto de partida. En cuanto al grueso, parte de una muy cómoda posición en las franjas intermedias.

Un vez hecha esta observación, voy a proceder a un estudio vertical de cada grupo por separado, para observar sus comportamientos individuales en el tiempo.

Como acabo de mencionar, todos parten —más o menos— de unas calificaciones y unos posicionamientos bastante similares. Sin embargo, si observamos la progresión individual, el GC se desplaza de forma consistente y homogénea hacia la izquierda; desocupando por completo las tres franjas inferiores y colocando al 50% de la clase en la cota más alta.

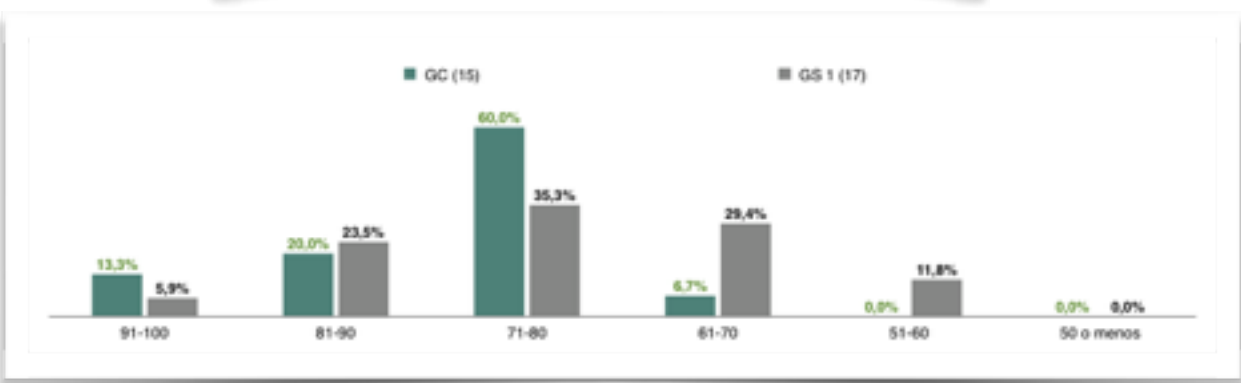
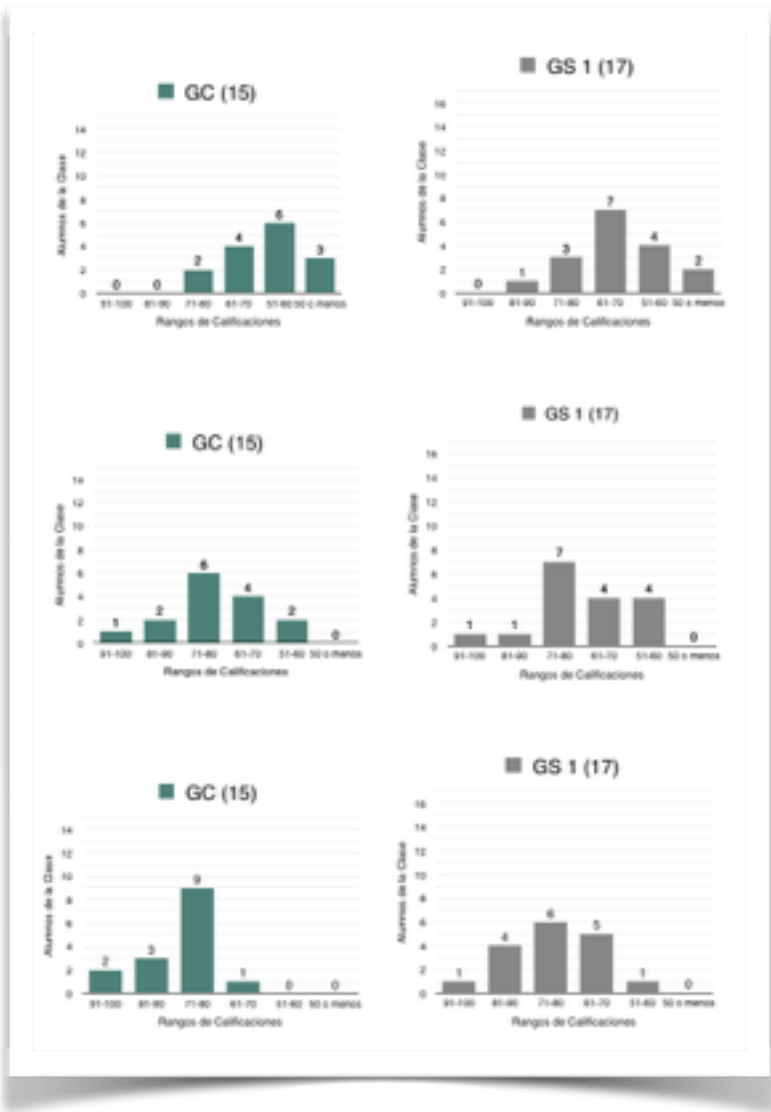
El GS1 también presenta resultados muy positivos ya que, aunque la representación en las franjas superiores no es tan considerable como la del GC, es un porcentaje más que satisfactorio. Y lo más importante es que, al mismo tiempo, ha logrado alejar a todos sus alumnos de las bandas inferiores, no dejando a ninguno detrás.

No es este el caso, sin embargo, del GS2. Aunque durante la segunda ronda de pruebas parecía que lo tenía todo controlado y se desplazaba en la dirección adecuada, el tiempo —y los resultados de la tercera prueba— nos muestran que tiene problemas a los que enfrentarse durante el tercer trimestre.

Aunque un 65% de su alumnado se asienta en una de las zonas superiores, y no hay ninguno en la banda de riesgo —50 o menos—, la brecha que se ha abierto entre los integrantes de la clase provocará que el profesor tenga que planear sus clases a dos niveles diferentes hasta que consiga unificarlos de nuevo. Si no establece un plan de intervención rápido, y consigue recuperar homogeneidad durante el tercer trimestre, corre el riesgo de que los alumnos que se encuentran en las franjas de la derecha, se desplacen aún más en esa dirección, cayendo algunos en banda de riesgo.

### 3.1.3.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania

Oralidad-1			Oralidad-2			Oralidad-3		
Calificación	GC (15)	GS 1 (17)	Calificación	GC (15)	GS 1 (17)	Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	0	0	91-100	1	1	91-100	2	1
81-90	0	1	81-90	2	1	81-90	3	4
71-80	2	3	71-80	6	7	71-80	9	6
61-70	4	7	61-70	4	4	61-70	1	5
51-60	6	4	51-60	2	4	51-60	0	1
50 o menos	3	2	50 o menos	0	0	50 o menos	0	0



De nuevo, tal y como ocurría con este grupo en las pruebas realizadas para la categoría de Escritura, la proyección de los resultados obtenidos de la primera prueba —realizada a principios del primer trimestre, y que vemos en la primera línea horizontal—, tampoco parece que la Oralidad sea su fuerte.

Sin embargo, y si procedemos tal y como hicimos en la observación de los resultados de la categoría anterior —de manera vertical, observamos cómo el GC desaloja la franja de peligro —50 o menos— y desplaza a sus componentes hacia la izquierda; alcanzando —ya en la segunda prueba, realizada a finales del primer trimestre— las cotas altas y alojando allí al 20% de sus alumnos.

Y las cosas mejoran en la tercera prueba, llevada a cabo en la primera mitad del segundo trimestre, donde el GC no presenta ningún alumno en las zonas representadas por las franjas 50 o menos a 60, y en la que localiza un grueso del 60% en un muy bueno 71-80, y un 43% entre el 81 y el 100.

También de nuevo, tal y como ocurría en la categoría de escritura, el GS1 —que parece partir de mejores resultados— consigue desalojar el área de peligro y movilizar a sus estudiantes en lo que parece la dirección adecuada —hacia la izquierda. Sin embargo, parece establecerse de forma clara —ya que estos resultados se repiten de forma consistente en las diferentes categorías, que este grupo logra mejorar solo los resultados de ciertos alumnos —supongo, en este punto, que los más aventajados—, pero no obtiene los resultados deseados con el resto de la clase ya que, si observamos la gráfica porcentual comparativa del final, cerca de un 41% de sus integrantes están en cotas consideradas todavía bajas.

### 3.1.3.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK

**Oralidad-1**

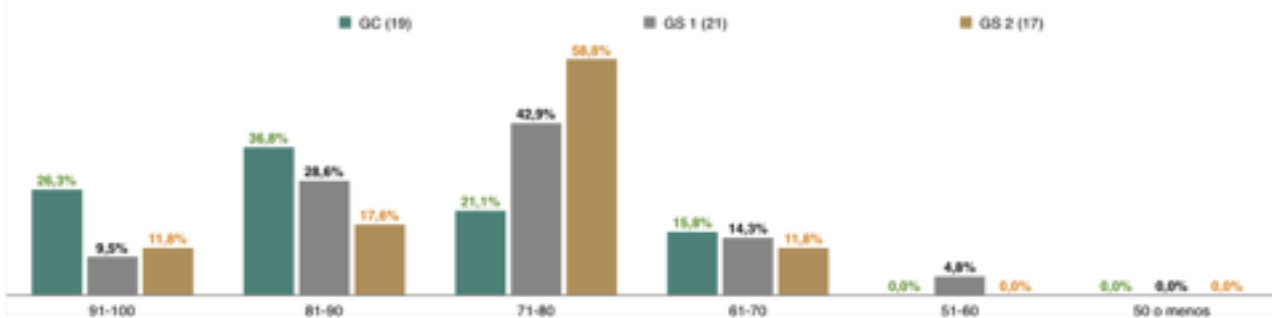
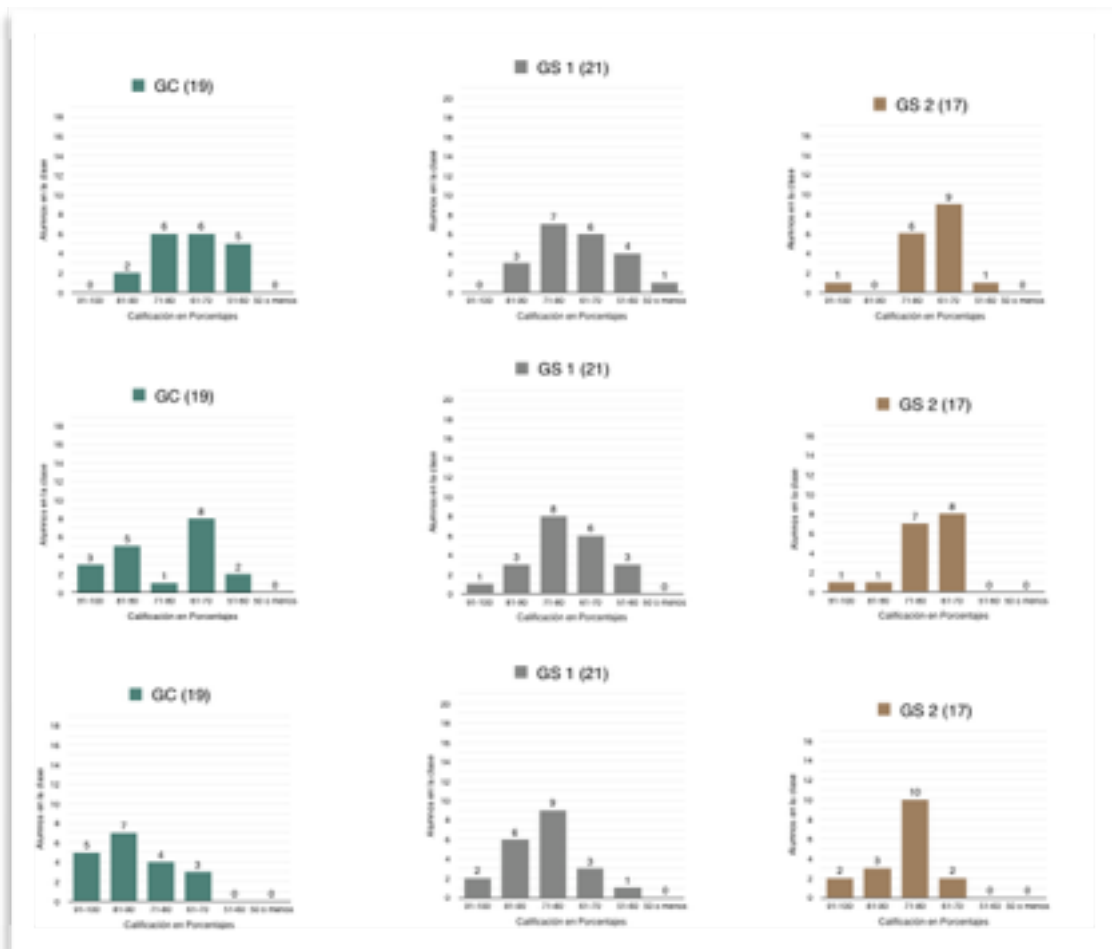
Calificación	GC	GS 1	GS 2
91-100	0	0	1
81-90	2	3	0
71-80	6	7	6
61-70	6	6	9
51-60	5	4	1
50 o menos	0	1	0

**Oralidad-2**

Calificación	GC	GS 1	GS 2
91-100	3	1	1
81-90	5	3	1
71-80	1	8	7
61-70	8	6	8
51-60	2	3	0
50 o menos	0	0	0

**Oralidad-3**

Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	5	2	2
81-90	7	6	3
71-80	4	9	10
61-70	3	3	2
51-60	0	1	0
50 o menos	0	0	0





Los resultados obtenidos por este grupo en las pruebas dentro de la categoría de Oralidad vuelven a partir —como ocurría en las anteriores— de unas calificaciones que, ya de por sí, son buenas.

Aunque encontramos alumnos en las zonas de riesgo, excepto un alumno del GS1, no hay representación en la zona del 50 o menos, y los tres gruesos se encuentran instalados en las zonas medias del eje X.

A diferencia de lo que ha ocurrido en las pruebas realizadas por este grupo en las otras dos categorías, los resultados de ésta, demuestran un éxito generalizado de los tres grupos.

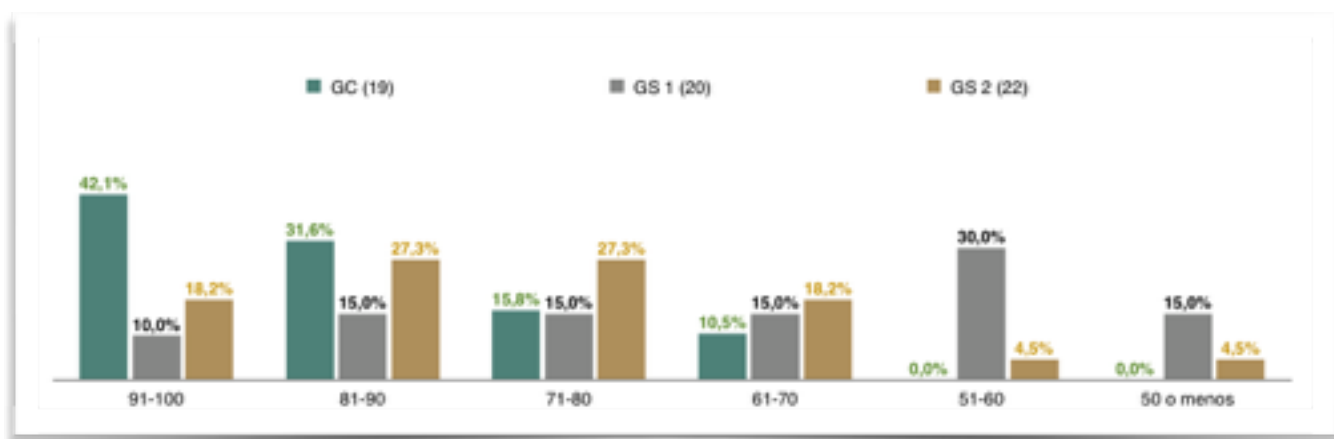
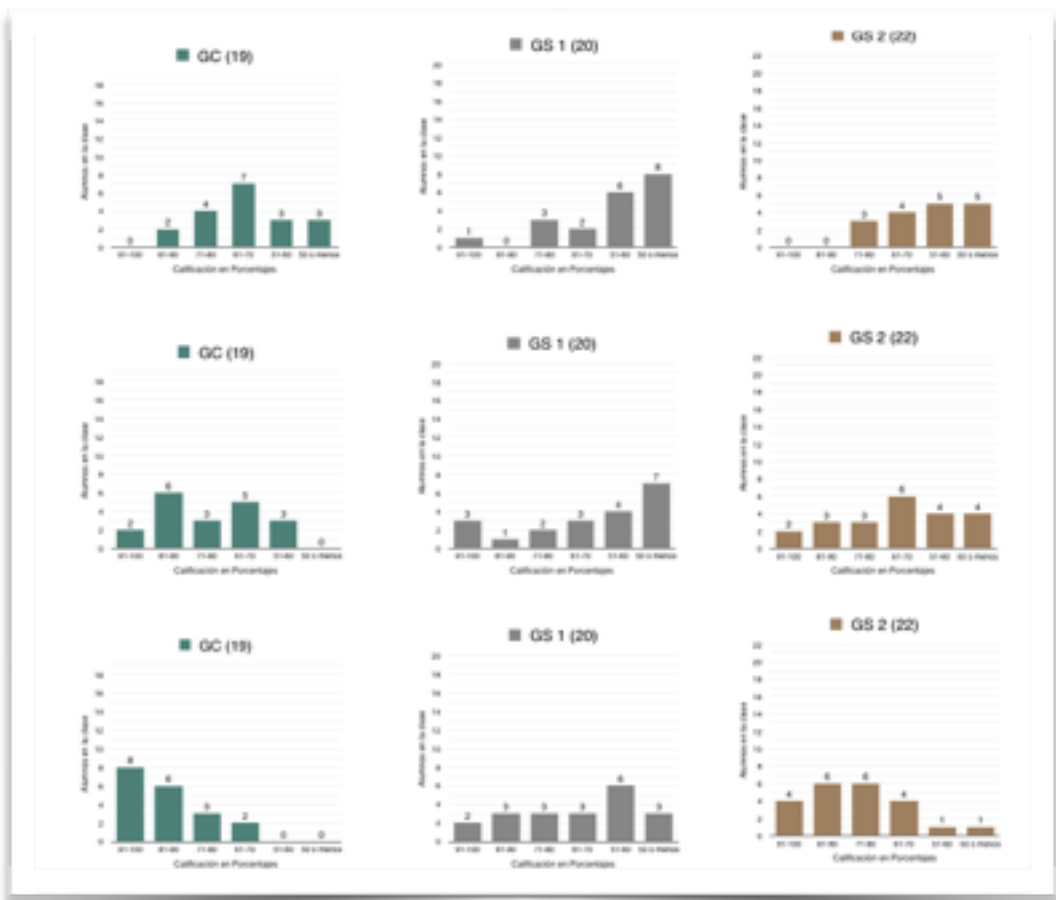
Para observar esta declaración de manera sencilla, propongo visualizar los datos en dirección vertical, analizando el comportamiento de cada grupo en el tiempo, a lo largo de las tres pruebas.

De esta manera vemos cómo, todo los grupos sin excepción, movilizan a sus estudiantes hacia la izquierda, desalojando la zona de riesgo, acumulando gruesos en cotas medias y altas, y alojando un porcentaje importante de su alumnado en las franjas del 81-100.

Como anotación final, sin embargo, si que quiero señalar el hecho de que, aunque el éxito es generalizado, es el GC el que parece presentar los mejores resultados, ya que —si observamos la tercera línea horizontal, y su proyección porcentualizada más abajo— vemos cómo este grupo engloba los mejores resultados conseguidos por los otros dos. El GS2 no tiene representación en las zonas inferiores, pero su presencia en las cotas altas es más baja que la del GS1 que, sin embargo, tienen que lamentar no haber desalojado por completo la franja del 51-60. El GC, como mencionaba anteriormente, engloba los logros de los otros dos grupos, sin compartir sus reveses, ya que, presenta un vacío en las franjas inferiores, a la vez que muestra una presencia del 63% en las superiores.

### 3.1.3.4. Colegio Americano - Barcelona, España

Oralidad-1				Oralidad-2				Oralidad-3			
Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	0	1	0	91-100	2	3	2	91-100	6	2	4
81-90	2	0	0	81-90	6	1	3	81-90	6	3	6
71-80	4	3	3	71-80	3	2	3	71-80	3	3	6
61-70	7	2	4	61-70	5	3	6	61-70	2	3	4
51-60	3	6	5	51-60	3	4	4	51-60	0	6	1
50 o menos	3	8	5	50 o menos	0	7	4	50 o menos	0	3	1



La categoría de Oralidad ha resultado ser muy interesante en este colegio, si la comparamos con los resultados conseguidos en los otros tres ya que, en España —supongo que debido a que la asignatura engloba elementos que no aparecen en los currículos oficiales de la asignatura de *Lengua y Literatura Española* de otros países, obliga a los estudiantes a concentrarse más en otros campos, desatendiendo —no de manera absoluta, pero sí relevante— la categoría de Oralidad como competencia en sí misma. Es decir, los alumnos hacen usos de sus habilidades lingüísticas para llevar a cabo presentaciones o para hacer comentarios, pero no las trabajan tan a fondo como si de una disciplina se tratara; lo que podría resumirse en el hecho de que, en España, la oralidad es considerada una herramienta y no un objetivo.

Por ello, al contrario de lo que ocurre en los otros tres colegios, donde la Oralidad es parte fundamental del currículo —y se trata como tal, en el colegio español encontramos que, cuando los estudiantes son evaluados con respecto a sus capacidades oratorias —con todo lo que ello implica— no presentan resultados tan favorables como en otros países.

Tal y como se puede observar a partir de los datos destilados de las pruebas realizadas por los alumnos de este colegio, los estudiantes de los grupos GS1 y GS2 consiguen desarrollar sus habilidades en este terreno pero muy lentamente, y se necesitaría el tiempo comprendido por otra ronda completa —otra tres pruebas— para ver si realmente las adquieren al nivel deseado.

Sin embargo, los estudiantes que han formado parte del proyecto —el GC— han sido sometidos a un programa que, tal y como he ido exponiendo a lo largo de toda esta tesis, no utiliza la oralidad como herramienta, sino que se establece como disciplina en sí misma con sus propios objetivos, y se trata como tal a través de todas las demás categorías; me atrevo a decir pues, que es por esa razón, por la que el GC presenta unos resultados relevantemente favorables que demuestran el éxito del proyecto.

3.1.4. Categoría: Evaluación Trimestral

### 3.1.4.1. Colegio Woodrow Wilson - Washington DC, EEUU

Primera Evaluación

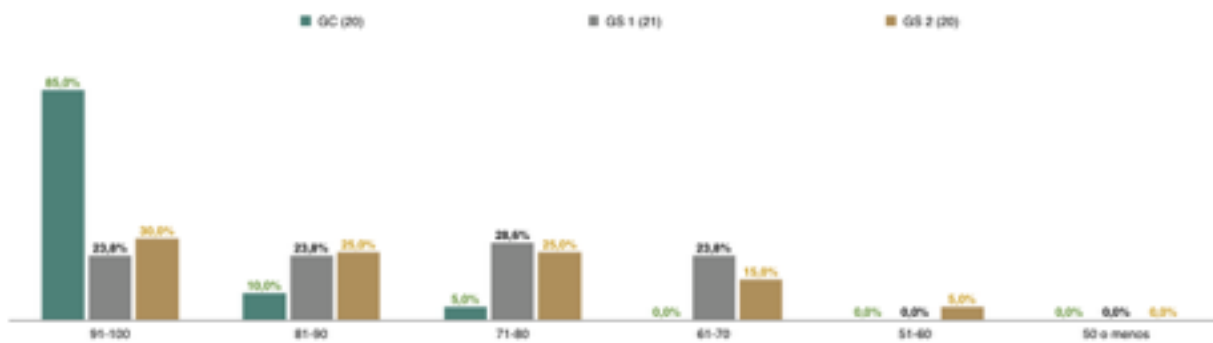
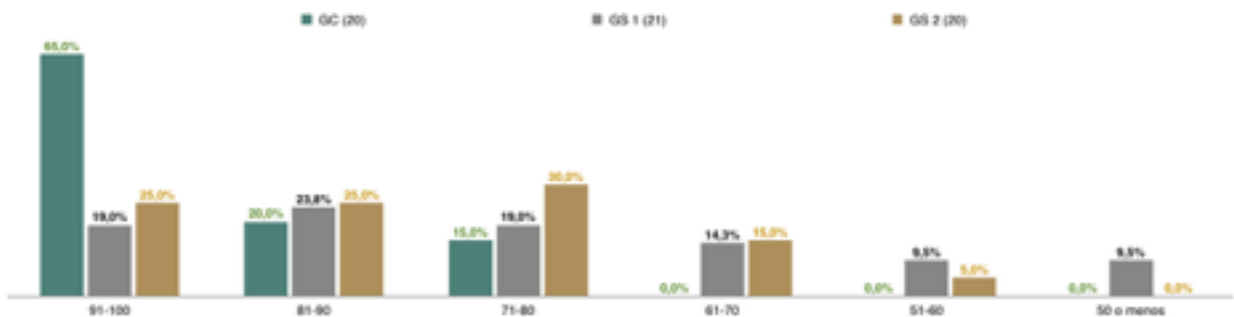
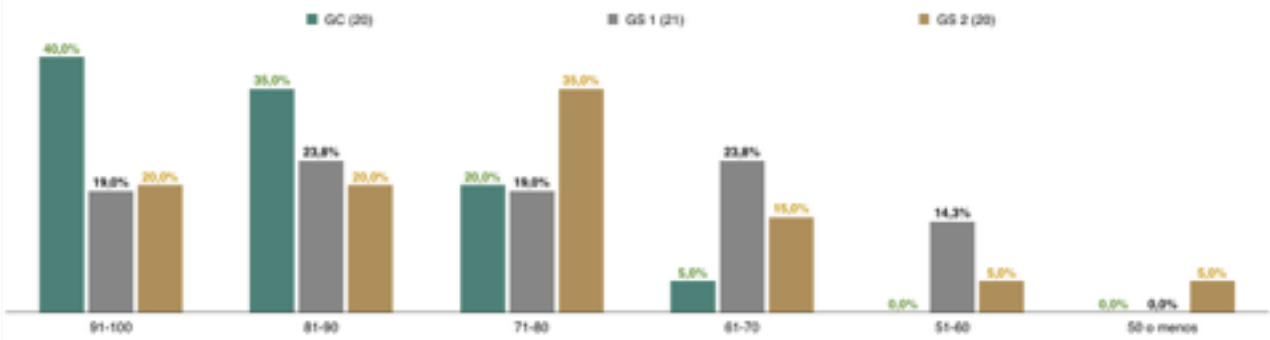
Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	8	4	4
81-90	7	5	4
71-80	4	4	7
61-70	1	5	3
51-60	0	3	1
50 o menos	0	0	1

Segunda Evaluación

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	13	4	5
81-90	4	5	5
71-80	3	4	6
61-70	0	3	3
51-60	0	3	1
50 o menos	0	3	0

Tercera Evaluación

Calificación	GC (20)	GS 1 (21)	GS 2 (20)
91-100	17	5	6
81-90	2	5	5
71-80	1	6	5
61-70	0	5	3
51-60	0	0	1
50 o menos	0	0	0



Debido a que los exámenes oficiales de la asignatura de Lengua y Literatura Española para Hablantes de Herencia Lingüística<sup>196</sup> basan sus calificaciones en los resultados obtenidos de tareas directamente relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad —y no presentan cometidos que puedan resultar de índole más compleja, como por ejemplo el análisis sintáctico— las calificaciones del GC son una proyección muy positiva del esfuerzo realizado en esas áreas por los alumnos participantes en este proyecto. Ya que, si observamos la primera gráfica comparativa porcentualizada, veremos cómo, ya a finales del primer trimestre, cuando se realiza la primera evaluación, los alumnos del GC parten de unos resultados donde el 75% se sitúa en las cotas más altas, distribuyéndose el resto entre las dos siguientes, y no dejando ni un solo alumno en ninguna de las dos franjas inferiores.

No es este el caso de los grupos GS1 y GS2 que, aunque presentan buenos resultados en base a la zona de peligro —0% para el GS1 y 5% para el GS2— tienen, sin embargo, una distribución mucho más homogénea con respecto a las otras calificaciones, alojando en sus cotas altas solamente a un 43% y un 40% respectivamente.

En la segunda gráfica, podemos observar cómo, conforme se va dificultando la asignatura, son solo las calificaciones del GS1 las que se resienten, mientras que los otros dos grupos —GC y GS2— reciben resultados satisfactorios. .

Observemos cómo el GS1 presenta una inamovilidad en las franjas superiores —nadie se desplaza hacia la izquierda—, y lamenta un éxodo de la franja 61-70 hacia las inferiores.

El GS2 se apunta un tanto al conseguir desalojar la zona de riesgo y otro porque —aunque de manera muy lenta— pero está logrando un desplazamiento homogéneo hacia la izquierda. Sea lo que sea que esté haciendo su profesor, debe continuar así.

El GC encuentra su éxito en el completo desalojo de las tres franjas inferiores y en el aumento de un 25% en presencia de alumnos en la franja superior.

---

<sup>196</sup> DCPS Program of Spanish Language, Literature & Culture for Heritage Speakers

La tercera evaluación reconduce las cosas para el GS1, que consigue salvar a todos los alumnos que se encontraban en zona de riesgo. Sin embargo, no todo son tan buenas noticias ya que, aunque consigue un desplazamiento aparentemente generalizado hacia la izquierda, no es lo suficientemente relevante como para lograr unos resultados que podamos considerar brillantes; la clase está diseminada a lo largo del eje X, habiendo conseguido que solo un 23% entre en la franja superior.

El GS2 aún presenta peores noticias porque, no solo permanece impertérrito en sus porcentajes, sino que —aunque sea casi imperceptible, se acaba de crear el principio de una brecha y, teniendo en cuenta que es el final del curso académico, ya es insalvable.

Para validar el razonamiento de mi conclusión diré que el único dato que ha cambiado es un 5% que ha pasado de la franja del 71-80 a la del 91-100; lo que implica que la única mejora proviene de esa banda y que, los alumnos por debajo de ella, se han quedado definitivamente atrás, no pudiendo adelantar ni siquiera para moverse entre sus franjas. Bien es cierto que no hay ningún suspenso, y eso siempre es alentador, pero éste no es definitivamente un resultado favorable para un final de curso.

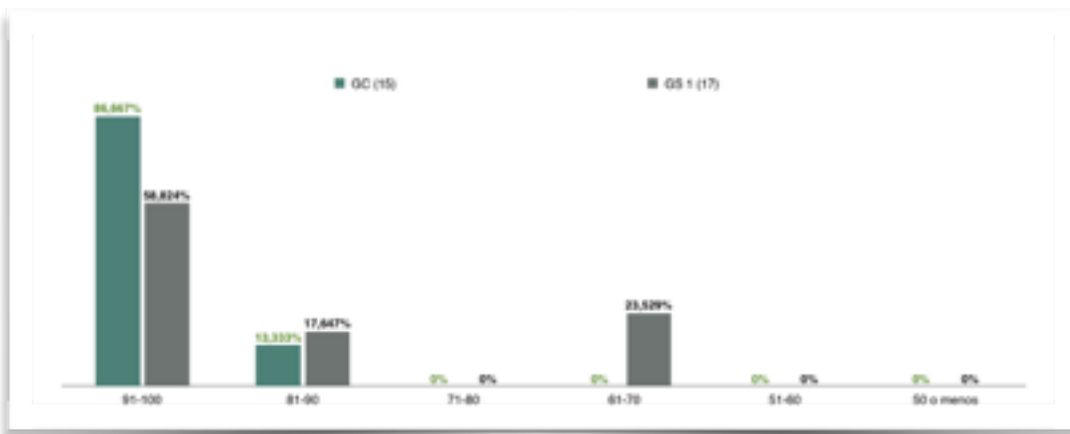
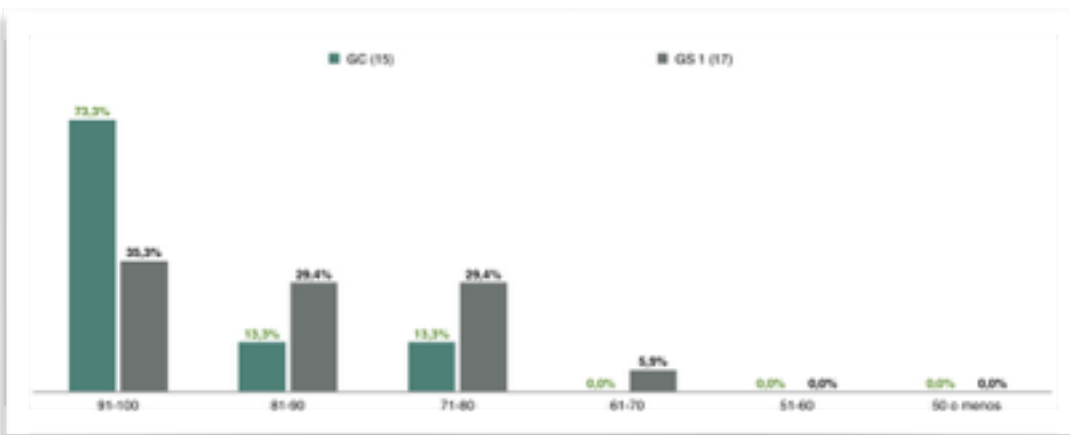
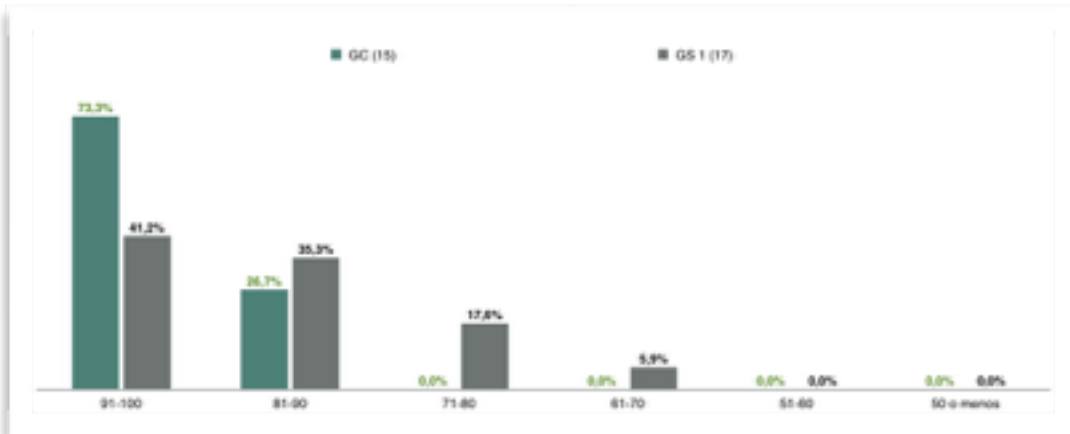
El GC, sin embargo, presenta unos resultados brillantes, alojando a todos sus estudiantes en las cotas superiores, y con un 85% de ellos asentándose en la franja del 91-100.

### 3.1.4.2. Colegio Internacional de Thuringia - Weimar, Alemania

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	11	7
81-90	4	6
71-80	0	3
61-70	0	1
51-60	0	0
50 o menos	0	0

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	11	6
81-90	2	5
71-80	2	5
61-70	0	1
51-60	0	0
50 o menos	0	0

Calificación	GC (15)	GS 1 (17)
91-100	13	10
81-90	2	3
71-80	0	0
61-70	0	4
51-60	0	0
50 o menos	0	0





Tal y como ocurría en EEUU, los estudios de Lengua y Literatura Española en el colegio Internacional de Alemania basan sus calificaciones en los resultados obtenidos de tareas directamente relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad —y no presentan cometidos de índole más específica, como por ejemplo el análisis sintáctico.

Teniendo en cuenta que los exámenes de primera evaluación tienen lugar a finales del primer trimestre, los alumnos del GC —que están continuamente sometidos a tareas que implican una, más o todas estas competencias— han tenido todo este tiempo para familiarizarse y avanzar más que favorablemente en el uso de cada una de ellas. Supongo que es por ello por lo que los alumnos del GC parten, ya en la primera evaluación, de unas calificaciones significativamente superiores.

Si atendemos a las gráficas comparativas porcentualizadas de la página anterior, observamos los movimientos típicos de una clase a lo largo de un curso escolar; alumnos que se desplazan, en mayor o menor medida en ambas direcciones.

Sin embargo, si observamos las diferencias, veremos que el desplazamiento negativo del GC es casi imperceptible —tanto por calidad como por cantidad,—ya que, son solo dos alumnos los que parecen atravesar un mal momento en la segunda evaluación, y bajan de la zona 81-90 a la del 71-80. Este movimiento es reconducido positivamente en la tercera evaluación, donde también se mejoran los resultados del resto de la clase —terminando con solo un 13,33% en la franja 81-90 y un grueso restante de cerca del 87% en la franja 91-100, y dejando todas las demás franjas inferiores vacías.

No es este el caso del GS1 que, aunque también presenta buenos resultados, éstos son mucho más homogéneos en cuanto a la distribución de sus alumnos a lo largo del eje X de la gráfica.

Comento el hecho de que sus resultados son también positivos ya que, aunque durante las dos primeras evaluaciones presenta movimiento en las dos direcciones, para cuando llega la tercera consigue reconducir sus porcentajes en la dirección adecuada y no permite que ninguno de sus alumnos caiga en las zonas bajas o de peligro.

Sin embargo, no se puede decir que estos resultados sean tan fructíferos como los del GC ya que sus números en las cotas superiores son bastante inferiores a los de éste último —58,8% en el 91-100 y 17,6 en el 81-90—, y además presenta un 23,5% en la zona media del 61-70.

De ahí que concluya con el comentario de que, aunque ambos grupos pueden darse por satisfechos con los datos conseguidos, es solo el GC el que presenta una estabilidad consistentemente positiva.

### 3.1.4.3. Colegio St. Edward's - Oxford, UK

**Primera Evaluación**

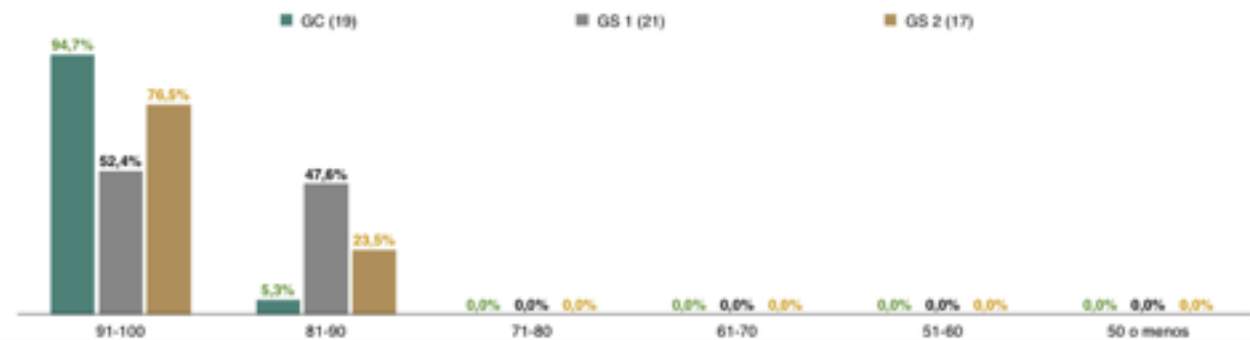
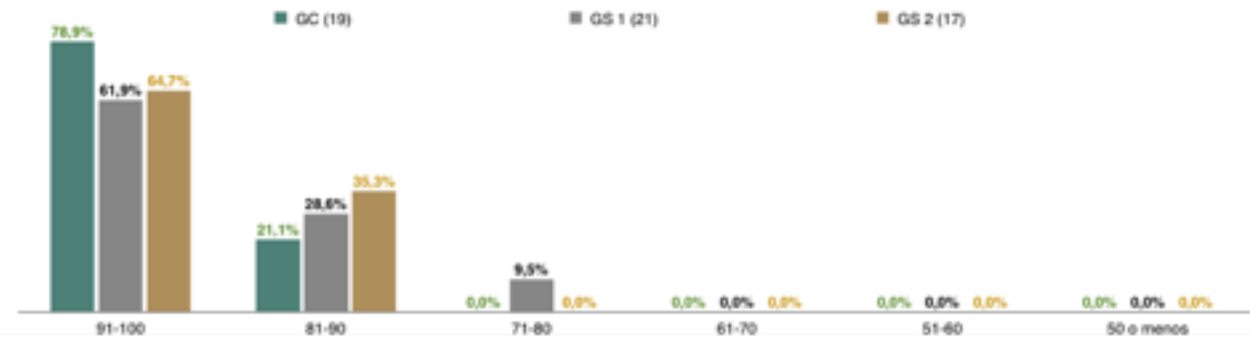
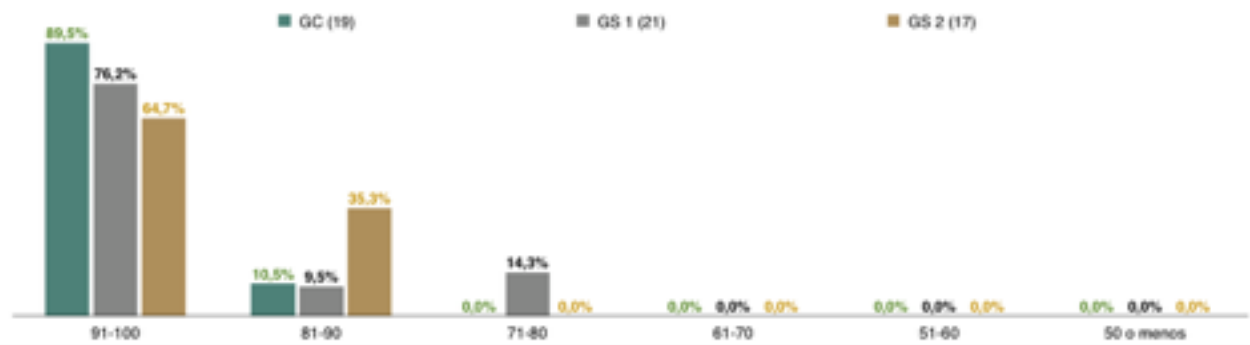
Calificación	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	17	10	11
81-90	2	2	0
71-80	0	3	0
61-70	0	0	0
51-60	0	0	0
50 o menos	0	0	0

**Segunda Evaluación**

Calificación en	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	15	13	11
81-90	4	5	5
71-80	0	2	0
61-70	0	0	0
51-60	0	0	0
50 o menos	0	0	0

**Tercera Evaluación**

Calificación en	GC (19)	GS 1 (21)	GS 2 (17)
91-100	18	11	19
81-90	1	10	4
71-80	0	0	0
61-70	0	0	0
51-60	0	0	0
50 o menos	0	0	0



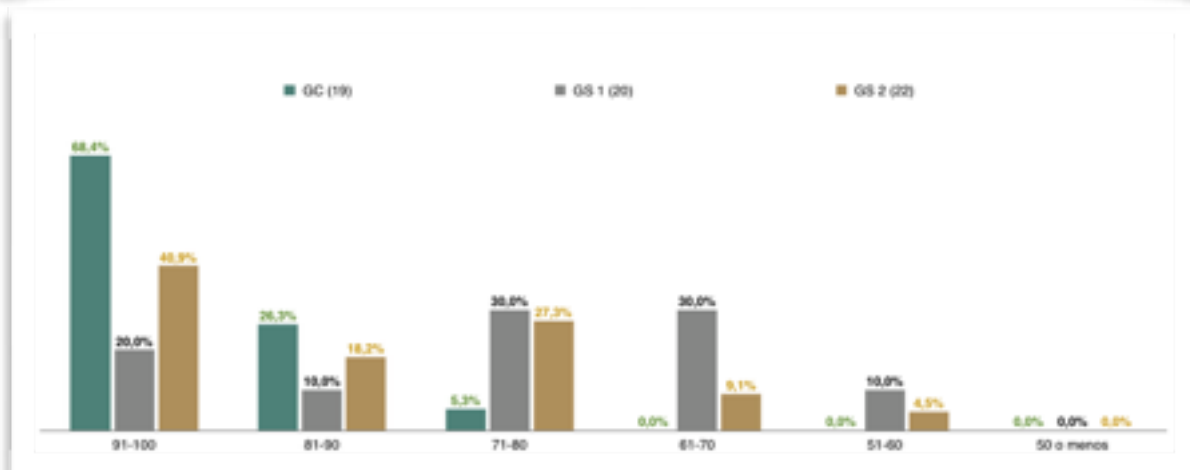
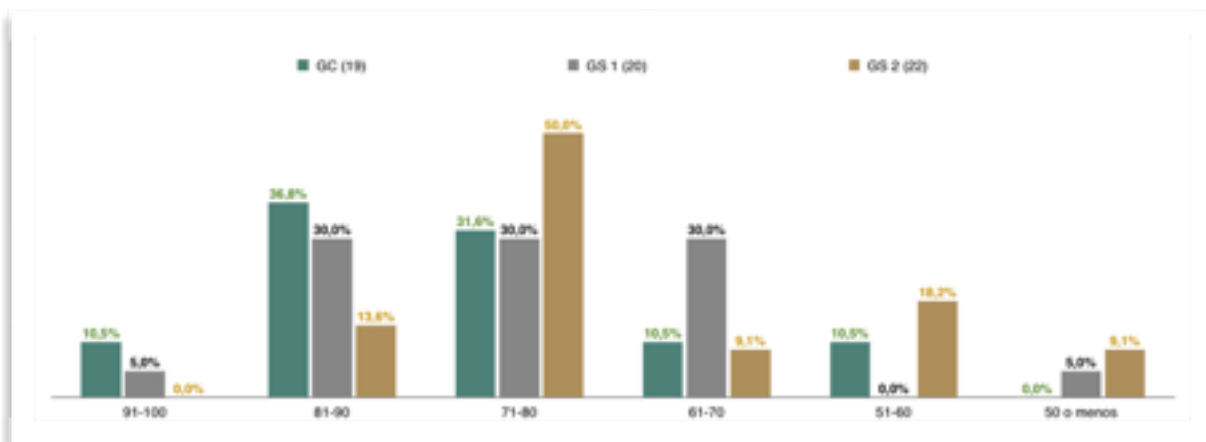
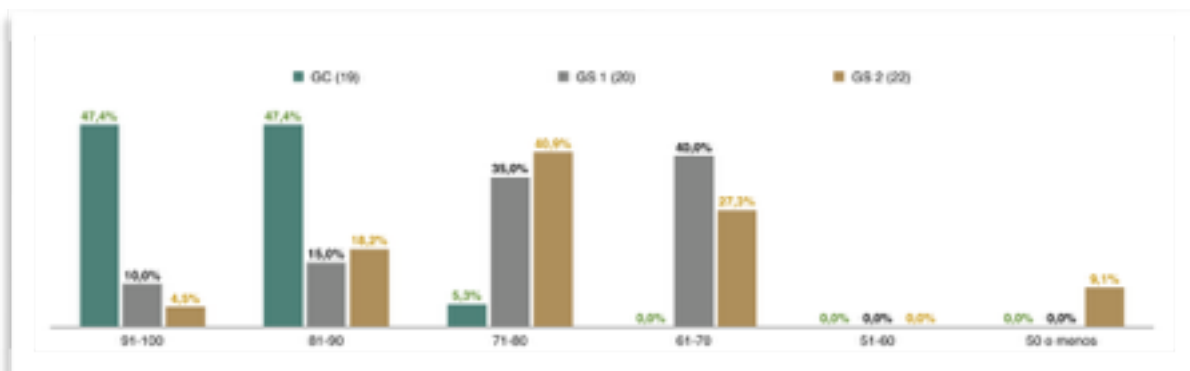
Solo se necesita un vistazo para llegar a la conclusión de que los resultados de los alumnos de este colegio son buenos de manera generalizada, en los tres grupos; incluido el GS1 que, aunque a lo largo de todas las rondas de pruebas ha presentado calificaciones altas, también hemos observado cómo se veía apurado para desplazar a todos sus integrantes fuera de la zona de riesgo, con un esfuerzo que no siempre se vio recompensado.

Por lo demás, no veo nada sobresaliente que deba discutir, ya que observo un comportamiento de lo más regular. Una primera evaluación buena, una segunda evaluación con las bajadas típicas de los altibajos del medio curso y una subida, en general estable, en la tercera.

Para terminar, si que apuntaré que, en el medio de estos resultados tan favorables, es de nuevo el GC el que presenta los mejores datos, tal y como observamos en las gráficas comparativas.

### 3.1.4.4. Colegio Americano - Barcelona, España

Primera Evaluación				Segunda Evaluación				Tercera Evaluación			
Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)	Calificación	GC (19)	GS 1 (20)	GS 2 (22)
91-100	9	2	1	91-100	2	1	0	91-100	13	4	9
81-90	9	3	4	81-90	7	6	3	81-90	5	2	4
71-80	1	7	9	71-80	6	6	11	71-80	1	6	6
61-70	0	8	6	61-70	2	6	2	61-70	0	6	2
51-60	0	0	0	51-60	2	0	4	51-60	0	2	1
50 o menos	0	0	2	50 o menos	0	1	2	50 o menos	0	0	0



Un vez más, se observa —si se estudia en dirección vertical, cómo los tres grupos experimentan una inestabilidad, en cuanto a sus calificaciones, durante el periodo perteneciente a la segunda evaluación; más relevante, si acaso, en esta ocasión, que en las anteriores —donde ofrecía los resultados obtenidos por los otros tres colegios. Supongo, de nuevo, que potenciado por la complejidad de los ingredientes curriculares en nuestro país, y el hecho de que esta complejidad aumenta en este segundo periodo.

Sin embargo, las buenas noticias son que, en el tercer tramo de evaluación, la generalidad es positiva, y ningún grupo presenta alumnos en la zona de riesgo —o por debajo de ésta.

No puedo por menos, sin embargo, que señalar que, es el GC, otra vez, el que exhibe los mejores resultados; demostrando una vez más que, los alumnos que han formado parte del proyecto, no solo logran incrementar sus habilidades con respecto a la puesta en práctica de ciertas competencias, sino que el uso continuado de ellas, fomenta el aumento de sus capacidades cognitivas a muchos otros niveles; lo que se proyecta en forma de mejores calificaciones generalizadas, incluso en programas preestablecidos —como un currículum oficial.

### 3.2. Evaluación Subjetiva del propio alumno

En este apartado presento las opiniones —copiadas y/o traducidas tal cual las escribieron los alumnos— como respuesta a las tres preguntas que les formulé al final del curso, con respecto a su implicación en el programa y lo que a ellos les había aportado.

Debido a que el propósito de la evaluación subjetiva, es conocer el estado de pensamiento de sus integrantes, me ha parecido que lo importante no era saturar las páginas de esta tesis con cientos de ellas, sino exponer una muestra que sirva de corroboración —a nivel humano— de los datos ya presentados en las gráficas anteriores.

Por ello, para cada una de las preguntas, se presentan las opiniones de cuatro sujetos, escogidos aleatoriamente de entre todas las respuestas.

#### **Describe el programa “I’m the teacher”**

Sujeto A:

Este programa consiste en que los alumnos sean los profesores, de manera que enseñen a sus compañeros a través de lo que han aprendido. La base es el libro pero también hay que expandir buscando información sobre el tema.

Una de las características más importantes que lo definen es la interacción entre los alumnos de una forma muy dinámica, gracias a la participación de todos que es esencial. Yo lo consideraría una parte clave del programa porque permite que todos podamos dar respuestas sin miedo a equivocarnos ya que no hay respuestas incorrectas; aunque quizá no sea la que busquemos, ayuda a construir la correcta. Y si alguien no la encuentra, la clase siempre ayuda haciendo preguntas para poder llegar a ella, en lugar de simplemente decirla. Esto crea un modo de aprendizaje muy efectivo y también un ambiente de confianza en la clase.

Sujeto B:

El programa "I am the teacher" se trata de que los propios estudiantes sean los que enseñen el contenido del currículo al resto de los estudiantes. Esto se hace por medio de investigación extensiva con un pequeño grupo y luego se presenta el tema incitando a los estudiantes a llegar a las respuestas ellos mismos, con sinergia y ayuda mutua.

La idea es que ninguna respuesta es incorrecta, sino que todo ayuda a toda la clase a llegar a la respuesta esperada finalmente. De esta manera, no solo los profesores aprenden el tema en profundidad, sino también los estudiantes ya que la forma con la que han aprendido es eficaz y divertida.

Sujeto C:

El programa 'I'm the teacher' consiste en el aprendizaje de la clase a través del trabajo y la enseñanza de los mismos estudiantes.

En grupos de estudiantes, escogidos con la ayuda de la clase, creamos presentaciones para el resto de la clase sobre un tema. Los estudiantes que se colocan en el mismo grupo deben tener características o aptitudes que se complementen (que no significa que sean amigos: “no se trabaja juntos porque, sino a pesar de”) para así crear una presentación con éxito.

Las presentaciones creadas se basan en conocimientos previos de los alumnos, la información que aporta el libro de texto y a eso se le añade más información buscada por internet en páginas autorizadas. (Éstas son páginas web por catedráticos, o profesionales, y por lo tanto, fiables.)

El grupo formado por estudiantes crea la presentación, pero ésta está hecha simplemente para apoyarlos en la presentación del material, es decir que los 'teachers' no leen la presentación (aunque ésta no debería tener demasiado texto de todos modos) y ésta solo tiene ejercicios.

Además, el resto de compañeros son los que participan más durante las presentaciones, ya que los 'teachers' les hacen preguntas, cuyas respuestas pretenden construir la presentación y el aprendizaje



de la clase. Aunque parezca que la profesora no tenga un rol demasiado activo en la clase, siempre está ahí para guiarnos en la dirección correcta. Nos ayuda a crear las presentaciones y si ve que un 'teacher' ha contestado la duda de un alumno incorrectamente y nadie se ha dado cuenta, interviene, para resolver la duda sin dejar al alumno con la respuesta que no se estaba buscando.

Este programa esencialmente, se basa en la colaboración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Sujeto D:

El propósito de este programa es que hacer que aprendamos mejor a través de ser nosotros los que enseñemos a nuestros compañeros. Además, nuestros compañeros aprenden mejor si las presentaciones son entretenidas y motivadoras. Así que, en lugar de ir "old-school"<sup>197</sup> con el libro, usamos la tecnología para aprender de manera más interactiva.

La parte más difícil de llevar a cabo este programa es encontrar la información adecuada que presentar a nuestros compañeros porque ninguno queremos ser parte del fracaso de otro, así que nos tomamos la parte de buscar la información adecuada muy en serio.

### **¿Cómo te ha ayudado el programa con respecto a la asignatura?**

Sujeto A:

Este programa me ha ayudado a entender muchísimo mejor la asignatura. Me parece la manera más eficaz de aprender que he trabajado hasta ahora porque es en la que más participo y con la que estoy más comprometida en comparación a otras asignaturas con otros métodos de enseñanza.

---

<sup>197</sup> Enseñanza tradicional

La investigación de manera adecuada y el proceso de pensamiento detrás de cada presentación hacen que el profesor (alumno) sea un experto en el tema que trabaja, que es importante ya que, para poder explicarlo a otra persona, lo tienes que entender muy bien tú primero.

Las presentaciones permiten profundizar en los temas y combinar diferentes tipos de aprendizaje: visual, auditivo y cinético. Yo aprendo más fácilmente de manera cinética, que es una de las menos desarrolladas muchas veces en clase, pero con este programa retengo información mucho más fácilmente porque además de teoría hacemos muchas cosas prácticas y relacionamos todo con conocimientos previos como punto de partida, de manera que es mucho más difícil que se olvide lo que nos enseñan nuestros compañeros en clase.

Además, que seamos nosotros los que dan la clase, es una ventaja ya que somos los que sabemos mejor que nadie cómo tenemos que hacer llegar la información para que la aprendamos.

Sujeto B:

El programa ha sido una gran ayuda con respecto a la asignatura ya que he aprendido con profundidad no solo los temas que he presentado sino también los que me han enseñado. Dado que eran presentados con interacción entre los estudiantes y los profesores, recuerdo vívidamente las presentaciones de mis compañeros lo cual me ha ayudado a tener un conocimiento profundo de todo el temario. Además, el hecho de que hubiera tanta confianza y ayuda dentro de la clase, y fuera de ella, hace que cualquier duda fuera resuelta y que todos los conceptos me quedaran claros.

Sujeto C:

Como resultado de la confianza que se genera en la clase, gracias a este programa, el ambiente es mucho más cómodo, por lo que hay mucha soltura al participar. Esto significa la pérdida de miedo de los estudiantes al responder preguntas y aportar opiniones en clase. En clase siempre decimos que no hay respuestas incorrectas, porque las respuestas que no estamos buscando nos ayudan a

llegar a la que sí queríamos. Esto me ha impulsado a participar más en clase y perder ese miedo que algunos alumnos tienen de responder incorrectamente a una pregunta.

Además, el hecho de que seas tú mismo, es decir, el estudiante, quien prepare una presentación, se estudie a fondo una materia para poderla enseñar a otros, se nota mucho cuando llega la hora de un examen de unidad. El tema que tú hayas presentado, ya está implantado en tu cerebro. La materia se ha grabado en tu mente, así solo obligándote a estudiar a fondo los otros temas y repasar el tuyo. Esto ha demostrado ser una gran ventaja y mis notas han subido muchísimo.

Sujeto D:

Debido a la cantidad de información que tienes que buscar para asegurarte el éxito de tus compañeros, y el ímpetu que ponemos en crear actividades que les motiven a aprenderlo, los temas de repente cobran vida y entiendes todo mucho mejor. Ahora entiendo la asignatura como un todo, porque constantemente estamos haciendo conexiones, no solo de lengua con lengua y literatura con literatura, sino entre ellas también.

**¿Cómo te ha ayudado el programa con respecto a otros niveles, tanto personales como de aprendizaje?**

Sujeto A:

Este programa ha creado un ámbito de confianza en la clase que me ha ayudado a poder participar mucho más fácilmente y también expresarme libremente e integrarme en el grupo ya que era mi primer año en este colegio.

La clase está muy unida y esto se ve también en los grupos de trabajo. Nosotros no trabajamos "porque" sino "a pesar de", hacemos los grupos con gente con la que quizá no nos llevemos bien

para aprender a trabajar con cualquier persona, a pesar de diferencias que puedan haber, o simplemente personas con las que no estemos acostumbrados.

Nunca me ha costado mucho hablar delante de un público pero, aún así, ahora me siento mucho más cómoda presentando trabajos a los alumnos, no solo porque este programa me haya ayudado a desarrollar las técnicas de presentación (que también ha sido una parte importante) sino porque además me ha permitido disfrutarlo.

Si tú eres el profesor y enseñas a tus compañeros, la satisfacción es enorme cuando ves que entienden el temario gracias a tu ayuda, sobre todo cuando esta ayuda es mutua y sabes que siempre la puedes pedir, tanto dentro de clase como fuera.

Tenemos un grupo de *whatsapp* donde estamos disponibles por si hay dudas sobre algo, y si los alumnos no podemos contestar, o no vamos por buen camino, allí es cuando la profesora ayuda. Puede ser muy útil sobre todo en fines de semana o vacaciones cuando no nos vemos en un plazo tan corto como entre otras clases. También por ejemplo, un día cuando la profesora no vino a clase porque estaba enferma, dimos la clase por *skype* para que ella la pudiese ver desde su casa en directo. Son maneras de usar la tecnología de manera efectiva y poder estar conectados fuera de la clase.

Sujeto B:

1) Confianza: Dado que había mucha confianza entre la clase y con la profesora, mi propia confianza creció, ya que sabía que aunque diera una respuesta incorrecta, esto ayudaría a toda la clase a llegar a la respuesta correcta.

Además, el saber que los profesores teníamos la responsabilidad de enseñar un concepto a fondo a los estudiantes, sabía que tenía que hacerlo con confianza y conocimiento de tema.

2) Sinergia: El programa me ha enseñado que la mejor manera de hacer una cosa es el trabajo colectivo. He aprendido que con la aportación de todos, se puede llegar a una respuesta más completa que la de uno solo.

3) Habilidad de Presentación: Atrás quedaron los días de presentaciones llenas de eternos *bullet-points*. Con el programa he aprendido a crear interacción con toda la clase para entablar interés del estudiante con el tema. Es decir, los profesores no solo son los que presentan, sino toda la clase, ya que juntos llegamos a la respuesta adecuada por medio de actividades y preguntas formuladas por los profesores. Ahora para todas mis clases, cuando tengo que hacer una presentación, sé que debe tener poco texto para poder interactuar con los estudiantes y mantener su atención en lo que estoy diciendo. Especialmente, he desarrollado mi capacidad de hacer preguntas para ayudar a llegar a una respuesta completa.

3) Capacidad de Investigación: Dado que el profesor debe tener extenso conocimiento del tema para poder transmitirlo a los estudiantes, se debe poder investigar correctamente. He aprendido a extraer la información más relevante de los recursos, y dónde puedo buscar información fiable sobre un tema (ej: la RAE, El Instituto Cervantes, Bibliotecas *online* del mundo).

4) Apoyo: El programa me ha enseñado que el apoyo dentro y fuera de la clase es crucial para el proceso de aprendizaje. Dentro de la clase, los estudiantes y profesores (y la profesora oficial) se ayudan a unos y a otros a llegar a las respuestas. Fuera de clase, tenemos un grupo de *Whatsapp*, en el que está la profesora, y donde hacemos consultas que responden los otros estudiantes o, si nadie sabe la respuesta, lo responde la profesora.

Todo esto se puede aplicar al resto de clases para facilitar el proceso de aprendizaje.

Sujeto C:

El programa 'I'm the teacher' me ha ayudado principalmente en dos áreas. En primer lugar, he ganado mucha confianza en cuanto a discursos en público, ya que en las clases somos los

estudiantes quienes damos presentaciones. Como alumna me he dado cuenta de esto, al presentar proyectos en otras clases, al igual que mis profesores, quienes también han visto la mejora. Entre otras cosas, he perdido el miedo a hablar en frente de mi clase y he ganado fluidez al presentar. Sé que esto me ayudará en el futuro y estoy agradecida. En segundo lugar, he ganado confianza entre mis compañeros y con mi profesora. Esto también me ha ayudado a mejorar mis habilidades al hablar en público, ya que gracias a esta confianza me siento cómoda presentando a un grupo de personas.

Sujeto D:

Las presentaciones han sido un reto, puesto que tenía que estar seguro de mi mismo y dar seguridad a mis compañeros, y como ésta es la única clase en la que lo hacemos, tuve que aprender todo el proceso desde cero. Pero, una vez que lo aprendí, fue fantástico, porque es increíble cómo una vez que te pones a enseñar, los nervios se van y solo quieres que todo el mundo sepa tanto como tú y lo entienda todo.

Ha sido una experiencia genial que me hizo sentir que, con la investigación adecuada, puedo aprender cualquier cosa que me proponga, y transmitir ese nuevo aprendizaje a otros.

*I had a blast teaching my classmates!!<sup>198</sup>*

La mejor parte fue ver en sus caras que entendían..., *that silent "ahh" or "now I get it"*<sup>199</sup>.

Sí, trabajamos muy duro y repartir el trabajo en partes iguales fue difícil, pero he aprendido a trabajar en equipo, incluso con gente que no pensaba que podría trabajar, porque nuestra profesora dice que “hay que aprender a trabajar con alguien *a pesar de*, no esperar que siempre nos toque trabajar con alguien *porque...*” Esto definitivamente me ha ayudado para otras asignaturas y en lo personal.

---

<sup>198</sup> Enseñar a mis compañeros fue la bomba!!

<sup>199</sup> Ese silencioso “ahh”, o “Ahora lo pillo”.

Otra de las cosas que más me ha gustado ha sido el círculo socrático y la igualdad de la voz, porque me ha enseñado a respetar puntos de vista con los que no estoy de acuerdo.

He desarrollado la habilidad de enseñar a otros a través de preguntas que se relacionen con sus necesidades, no con lo que yo tengo que decir, sino con lo que ellos necesitan aprender; y también habilidades de investigación, de trabajo en equipo y he perdido el miedo escénico.

————— † —————

# III. Conclusiones



A la vista de los resultados de ambas evaluaciones, se puede confirmar que este tipo de enseñanza ayuda a nuestros alumnos a conseguir —y superar— las expectativas académicas creadas por los organismos educativos de cada país, a la vez que crecen en habilidades y competencias, y maduran a nivel personal.

Tal y como ellos mismos explican, formar parte de este programa, no solo ha hecho que desarrollen inclinación hacia la asignatura en sí —lo que a su vez, ha mejorado sus calificaciones—, sino hacia la idea de estudiar —trasladando los modos y maneras por los que aprenden en esta clase, a otras en las que les pueda servir de ayuda también.

Además —y según se destila de sus propias palabras— les ha ayudado a comprender a sus compañeros a muy diferentes niveles, a respetar diversas opiniones, a trabajar en equipo, a entender cómo aprendemos —nosotros mismos y los demás— y utilizarlo para su beneficio, a hablar en público, a formar parte de algo más grande que uno mismo o los contenidos de una asignatura, a investigar apropiadamente y de acuerdo a unos objetivos, a discernir entre información irrelevante/pertinente/nociva, y —lo más importante— a comprender que los procesos de aprendizaje son eso, *procesos*, y que si disfrutamos del camino, en lugar de mantener nuestra vista constantemente en los objetivos, la realidad es que superaremos estos con creces.

Todo esto, es lo que se desprende de las palabras de los alumnos que formaron parte del proyecto y es, por tanto, elemento fundamental en la balanza cuando sopeso los *pros* y los *contras*, y cómo seguir funcionando.

Sin embargo, lo que realmente me ha aportado la confirmación que necesitaba han sido los resultados de las pruebas objetivas.

Para que se comprenda un poco mejor, expondré que, excepto para los exámenes trimestrales de evaluación, todas las demás pruebas se repitieron más de una vez, tanto al grupo de control como a los estándares, y que los resultados mostrados aquí son los obtenidos en la última tanda de pruebas comparativas.

Si se observan estos resultados, que como ya he especificado, son la resulta de varias puestas en práctica —por lo que los alumnos tienden a recoger mejores frutos—, sí que es cierto que se puede ver cómo las calificaciones son bastante buenas para todos los grupos en general.

Debo entonces anotar el hecho de que dos de los colegios son Internacionales —Alemania y España —, el de EEUU es un colegio público que tiene un récord excelente de salida de alumnos, y el de UK es un *Oxbridge*<sup>200</sup>.

Pero, el hecho de que estos alumnos sean, ya de por sí, académicamente exitosos en su gran mayoría, no es un elemento a tener en cuenta en mi investigación, ya que lo que verdaderamente importa, no es cuán altas sean sus calificaciones, sino las diferencias entre ellas cuando se observan los grupos de control y los grupos estándar. Estas diferencias de las que hablo son visibles y constantes, lo que indica que el proyecto funciona.

Posiblemente, si puesto en marcha en un entorno escolar más desafiante, las calificaciones serían más bajas en general, pero entiendo —a la luz de mis resultados— que seguiría habiendo diferencias entre los grupos, que señalarían positivamente a los integrantes de mi proyecto.

De todos modos, en estos momentos, eso no es más que una conjetura y se necesitaría otra tesis para verificarla; así que, como conclusión de ésta, y partiendo de los elementos con los que hemos contado, sí que puedo constatar una consecución positiva de las metas que me marqué al comenzar esta tesis y este proyecto: los alumnos expuestos a este programa han adquirido habilidades en los planos cognitivos, afectivos y cinéticos —desarrollando interés por la asignatura y compromiso con sus compañeros, evolucionando conforme a sus capacidades a diferentes niveles y mejorando sus calificaciones de forma generalizada.

Conforme a este último punto, podemos ver —si observamos las gráficas detenidamente— cómo, en todas ellas, los alumnos del grupo de control se mantienen entre las primeras secciones del eje X

---

<sup>200</sup> Término para describir todo lo que tenga que ver con las universidades de Oxford y/o Cambridge. Los colegios Oxbridge son instituciones académicas cuyas miras universitarias están en esa dirección y, por lo tanto, los estudiantes son preparados exhaustivamente para ello.

y, aunque puede haber cambios en los resultados de los integrantes del grupo —lo que altera las columnas del eje Y, estos cambios ocurren invariablemente dentro de las mismas secciones —cosa que no siempre sucede con los estudiantes de los otros grupos.

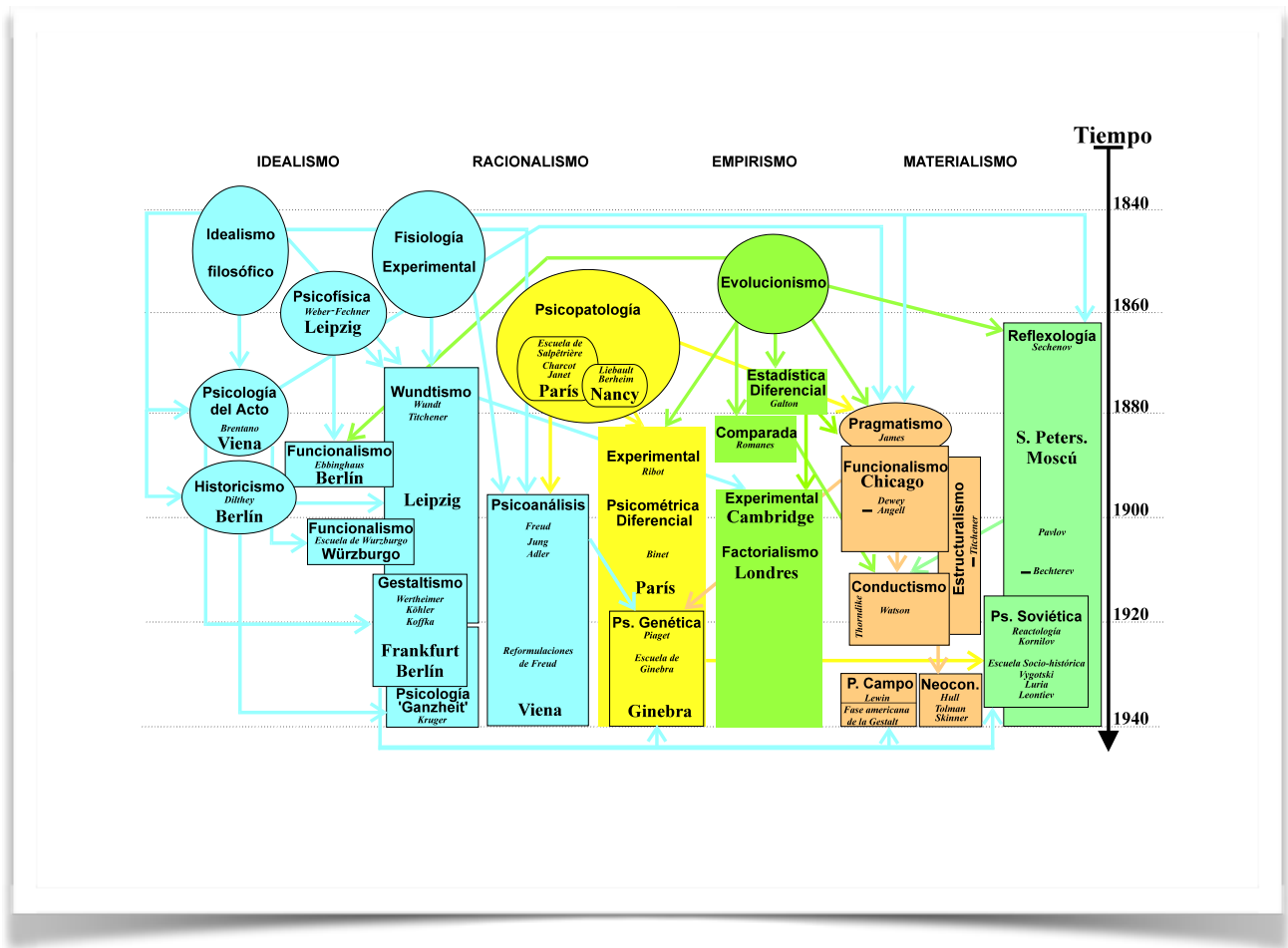
A la luz de esta información, creo que puedo determinar que, siendo que todos los estudiantes — independientemente del país— han sido tomados de instituciones muy parecidas, por buenas y concienzudas que éstas fueran, los alumnos de los grupos estándar presentan altibajos con respecto al eje Y, y movilidad bastante laxa en el eje X; sin embargo, es una constante que —en todas ellas— el grupo de control se mueve persistentemente conforme a los primeros parámetros.

Por estas razones, más las expuestas anteriormente, añadiendo la evaluación subjetiva de valor humano, me atrevería a decir que el programa ha funcionado y esta tesis puede aportar una conclusión positiva.

————— † —————

# IV. Anexos

Anexo 1: Reflexología Rusa: El camino ruso hacia la psicología objetiva



Cuadro tomado de la página de Historia de la Psicología de la Dra Elena Quiñones Vidal

Área de Psicología Básica Facultad de Psicología, Universidad de Murcia

Web: [www.um.es/psibm/basica/quinones/index.html](http://www.um.es/psibm/basica/quinones/index.html)

## Anexo 2: Power Point Presentation (PDF)

**En silencio y de forma individual**

Completa las siguientes frases y/o añade las necesarias, para que sean poéticas:

- Si que estoy enamorado
- Mi corazón pide pan
- A la mula si de comer

1

**¿Son los siguientes personajes poetas?**

2

Francisco de Quevedo



3

Antonio Cassano



4

Jorge Berrocal



5

Rubén Darío



6

John Cobra



7

Ramón Gómez de la Serna



8

Nach Scratch



9

**De los siguientes textos...**

**¿Cuáles consideras poesía?**

10

**Cada oveja con su pareja**

- Cassano
- Quevedo
- Jorge Berrocal
- Rubén Darío
- Gómez de la Serna
- John Cobra
- Nach Scratch

11

**Características de la poesía lírica**

- Transmisión de un estado de ánimo
- No hay trama
- Esfuerzo de interpretación
- Acumulación de imágenes
- Brevedad
- La primera persona
- Normas formales
- Púbrica

12

Anexo 3: Textos para clase de Lírca

<p>Esta cédula, no sencilla, del microcosmos sí, esta postura; esta antipoda fix, cuyo hemisferio como divide en vórtices italiano;</p> <p>esta cédula vive en todo plano; esta que, siendo solamente esta, le multiplica y parte por cinco todo buen abasquista vaticano;</p> <p>el simonaco sí, mas víago vago; el resacaño barbado de molinos; esta cosa del vicio y del insulto;</p> <p>éste, en quien hoy los pelos son cirios, éste es el culto, en Góngora y en culto, que un bajanín le conociera apenas.</p> <p>Quevedo</p>	<p>Ame tu deliciosa abajandino como el de Hugo, espíritu de España; éste vale una copa de champaña como aquí vale un vaso de bot viciano.</p> <p>Mas a uno y otro píjaro diviso lo primitiva cédula es estrofo; el hervor molinos, el grillo-delfo, que vicio y libertad son su destino.</p> <p>Así precuro que en la luz resalte tu antiguo verso, ojeas alba dora y hago-leírle con mi moderno estrofo.</p> <p>tiene la libertad con el decoro y vuelve, como al pulso el garbato, trayendo del sur ritmos de oro.</p> <p>Rubén Darío</p>
<p>Mi madre está tan habitada a ser insultada por los rivales, que cuando no la hacen se siente ignorada Cansano</p>	<p>Quién me pone la pierna encima para que no levante cabeza Jorge Bernerol</p>
<p>Lo que define a las mujeres es que piensan que todos los hombres son iguales, mientras que lo que pierde a los hombres es que creen que todas las mujeres son diferentes. Gómez de la Serna</p>	<p>El que está en Venecia es el engañado que cree estar en Venecia. El que sueña con Venecia es el que está en Venecia. Gómez de la Serna</p>
<p>Ade ade que de cuenta me he dado que demencia y abnegado me tienen amoldado ade que la muerte y la desueta de mí se han olvidado ade ade y me han abandonado ade que soy muy agitado y un ¿cibato? Me he fatigado ade ade que me mae para vivir amoldado ade ade que me tienen fatigado ade que me siento acalado mi auto me han quitado y la vida sola es un fin adornado ade ade (muchas veces hasta que se cansa) que no me han perdonado que cada cual tiene lo que se ha ganado ade ade que hoy no he trabajado que hacia mucho fue cuando me he levantado Julio Cobos</p>	<p>Soy la grieta de tu techo, transformo dichos en hechos, y así penetro en ti como este aire que respiras, soy el rumor, entre espigas y avedidos, soy el ruido del silencio, soy la sombra en tu salón, soy Venecia en tu Pompeya si tu intención es traición, soy el antiguo prescrito, tu comedia y perdición. Narcís Serrach</p>
<p>A alguien me preguntó un día ¿Qué es un pelo? y yo le contesté muy queda: el pelo es un pelo, con excepto de aire y corarín de viento el pelo es como un alma en pena a veces sopla, que a veces trueno es como el agua que se divide con mucha fuerza, con mucha gracia. Quevedo</p>	<p>Mi padre es el sol, mi madre la luna mi hermano es el viento y el planeta tierra mi casa mis únicos hijos son las frías que me invitan y mi mayor regalo es vivir este momento en el que siento que volver es un pecado capital en la capital del pasado me quieren descubrir y siempre quisiera estar a mis hijos en un cuento de hadas si que el mundo se acaba y no les quedara nada. Narcís Serrach</p>
<p>Pato es el hombre que de pato es, y pato el que sus gestos apetece; pato es el carpintero que se olvida en pago de su pato consueña.</p> <p>Pato es el gusano, y pato la alegría que el rato patará sin encarecer; y yo diré que es pato a quien parece que no más pato vas, señora mía.</p> <p>Mas llámame a mí pato encamorado, si el callo pato pato me es dijero; y como pato muera yo quemado</p> <p>si de otros tales patos me pagare, porque los patos graves son contentos, y los patillas otros, aborrecidos. Quevedo</p>	<p>«Tras vos un Alquitirante va corriendo, Delfo, que llaman Sol ¿y vos, sus crías?» Van un vórtice municipal en delfo, Para vicio del Sol y de la luz bajando.</p> <p>«El se quiere pasar a lo que ostiando Si en cargo en esta solta terna y zeda, Se alaba mueta, está en buena maña, El pato, para no haber, está matando.</p> <p>«Baldonado de dignos y Planetas, Vicio haciendo adonados y figuras Cargado de bochornos y Cometas.</p> <p>Esto le dije, y en cortices duros De Laurel se ingirió contra sus tortas, Y en escaheche el Sol se quedó a oscuras. Quevedo</p>

Anexo 4: Lesson plan completo

La poesía Lírica		Clase: 9° B - 90 min.		# Ests.: 23
Disposición(es) de la clase: cinco triángulos y dos cuadrados				
Objetivos Cognitivos: - Repaso y asentamiento de conocimientos previos. - Primera introducción a elementos más específicos Objetivos Cinéticos: Encontrar la forma de funcionar alrededor de la clase con organización Objetivos Afectivos: (Específicos para Y) - Calibrar su interacción para con el grupo				
Materiales: PPP (ver anexo 2), 7 cartulinas de colores, Fotocopias con los poemas (ver anexo 3), chinchetas				
3-5'	Ind	Calentamiento	PPP #1	Ahora no se corrigen estas frases. Que las guarden para el final.
1'	Gen		PPP #2-9	
3'	Gr	Acercamiento a la poesía	PPP #10 Fotocopia con los textos	
3'	Gr	Cada oveja con su pareja	PPP #11 - Cada grupo debe decidir a quién pertenece cada uno y si es poesía o no.	No cambiar de pantalla hasta que hayan presentado sus ideas
3'	Gen		Y, a continuación se corregirá y se hablará de la idea preconcebida de "poeta".	
2-3'	Gen	Formulación I	Partiendo de los comentarios que se han presentado conforme a lo que es "un poeta", pedir a los alumnos que establezcan, y plasmen en las cartulinas, "qué es poesía" y las características.	Asegurarme de que "X" y "Z" entienden el objetivo de la actividad
1'			Pedir a la clase que recuerden las NORMAS para trabajar en GUPOS.	
1'	Gr		Ahora se entregan las cartulinas las cartulinas.	
5'			Trabajar en las cartulinas	"Y" está en el grupo de "A" y "B" . Asegurarme de que no lleva él la voz cantante todo el rato.
2'	Gen		Recordar cómo se trabaja en las exposiciones conjuntas	Normas del Círculo Socrático



5-7'	Gen		Presentar sus cartulinas al resto de la clase y contestar a sus posibles preguntas.	Que las presenten TODOS a la vez y observen sus similitudes y diferencias
5'	Gr	Formulación II	<b>Reconocimiento:</b> PPP #12 - Intentar relacionarlas con las expuestas por ellos. Cada grupo intentará encontrar en las del PPP su paralela en la cartulina.	Una vez TODOS los alumnos hayan expuesto las suyas
15'	Gen		<b>Entendimiento:</b> - Todos aportarán ideas por las que creen que su grupo ha nombrado, de un modo u otro, las que aparecen ahí. - Tratar cada uno de los siguientes puntos, utilizando palabras y expresiones adecuadas para este contexto: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introspección y expresión de sentimientos</li> <li>2. Temática vs Acción</li> <li>3. Subjetivo (vs objetivo de la novela), relato autobiográfico, el yo del poema y el del autor, ejercicio estético.</li> <li>4. Expresión: símbolos, depuración lingüística, y recursos literarios.</li> <li>5. Concentración y densidad</li> <li>6. Métrica: Versos, estrofas, ritmo, rima.</li> </ol>	Trabajar a fondo todas las expresiones, y asegurarnos de que van tomando nota de las que desconocían.
2'	Ind	Práctica	Se vuelve a las tres frases iniciales desde las que, de forma individual, decidirán <ul style="list-style-type: none"> <li>- si lo que habían escrito era poesía o no, y</li> <li>- las razones por las que lo creen.</li> </ul>	
5'	Gen		Una vez lo puedan justificar, lo expondrán al resto de la clase.	
10'	Gr		Cada grupo vuelve a su cartulina y, por la otra cara, establece una estructura organizada, incluyendo conocimientos previos y nuevos, desde la que trabajar a partir de ahora.	Asegurarme de que "A" y "B" tienen las ideas claras sobre lo aprendido hoy, y contribuyen a la actividad.

2'	Gr	Asentamiento	Esas cartulinas se colgarán en lugares cercanos a los grupos de trabajo y servirán como referencia para los próximos lesson plan de la unidad didáctica en los que vamos a profundizar sobre cada una de ellas	Un miembro de cada grupo se levanta a colgar, mientras los otros 2/3 miembros preparan 7 cuartillas (tamaño tarjeta) para la evaluación de las cartulinas de los demás grupos.
14'	Gr	Cierre	Una vez colgadas las cartulinas, cada grupo irá observándolas y apuntando si: - alguna está errada/incompleta. - la claridad de la estructura presentada para su posterior estudio. <b>Cada grupo dejará un mensaje en cada cartulina</b>	- En sentido de las agujas del reloj. - Dos minutos por grupo/cartulina
2'	Gen	Perfil del estudiante		
Reflexión:				



Anexo 6: Ejemplo de rúbrica de escritura.

CATEGORY	4	3	2	1
<b>Introducción (Organización)</b>	La introducción es atractiva, plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo.	La introducción claramente plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo, pero no es particularmente atractiva para el lector.	La introducción plantea el tema principal, pero no anticipa adecuadamente la estructura del trabajo o es particularmente atropada para el lector.	No hay una introducción clara del tema principal o la estructura del trabajo.
<b>Secuencia (Organización)</b>	Los detalles son puestos en un orden lógico y la forma en que son presentados mantiene el interés del lector.	Los detalles son puestos en un orden lógico, pero la forma en que son presentados o introducidos algunas veces hacen al escrito menos interesante.	Algunos detalles no están en un orden lógico o esperado, y distraen al lector.	Muchos detalles no están en un orden lógico o esperado. Hay poco sentido de organización en el escrito.
<b>Ritmo (Organización)</b>	La progresión de información es bien controlada. El escritor sabe cuándo ir más despacio para elaborar y cuándo volver a un ritmo más rápido y seguir adelante.	La progresión de información es generalmente bien controlada, pero el escritor no elabora lo suficiente.	La progresión de información es bien controlada, pero el escritor algunas veces repite el mismo punto una y otra vez, o gasta mucho tiempo en detalles que no son importantes.	La progresión de información a menudo es complicada para el lector. El escritor elabora cuando tiene necesidad y luego omite información de apoyo necesaria.
<b>Selección de Palabras</b>	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector. La selección y colocación de palabras parecen ser precisas, naturales y no forzadas.	El escritor usa palabras y frases vividas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector, pero ocasionalmente las palabras son usadas inadecuadamente o se usan demasiado.	El escritor usa palabras que comunican claramente, pero al escrito le falta variedad o estilo.	El escritor usa un vocabulario limitado que no comunica fuertemente o captura el interés del lector. Jerga o clichés pueden estar presentes y restan mérito al contenido.
<b>Añadiendo Personalidad (Voz)</b>	El escritor parece estar escribiendo de conocimiento o experiencia. El autor ha tomado las ideas y las ha hecho suyas.	El escritor parece estar escribiendo de su conocimiento o experiencia, pero hay falta de autoridad en el tema.	El escritor relata algo de su propio conocimiento o experiencia, pero no añade nada a la discusión del tema.	El escritor no ha tratado de transformar la información en una forma personal. Las ideas y la forma en que son expresadas parecen pertenecer a alguien más.
<b>Conclusión (Organización)</b>	La conclusión es fuerte y deja al lector con un sentimiento de que el escritor quería "sacar".	La conclusión es reconocible y está casi todos los cabos sueltos.	La conclusión es reconocible, pero no está varios de los cabos sueltos.	No hay conclusión clara, sólo termina.
<b>Estructura de la Oración (Fluidez de la Oración)</b>	Todas las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	La mayoría de las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	La mayoría de las oraciones están bien construidas, pero tienen una estructura similar.	A las oraciones les falta estructura y parecen estar incompletas o no tener sentido.
<b>Ortografía (Convenciones)</b>	El escritor no comete errores de ortografía.	El escritor comete de 1-2 errores de ortografía.	El escritor comete de 3-4 errores de ortografía.	El escritor comete más de 4 errores de ortografía.
<b>Uso de Mayúsculas y Puntuación (Convenciones)</b>	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.	El escritor comete 1 ó 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas y/o en la puntuación lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.

# V. Bibliografía

- ADAMS, J. *Exposition and Illustration in Teaching*. New York, NY: The McMillan Company, 1910.
- ALESANDRINI, K. & LARSON, L. Teachers Bridge to Constructivism. *The Clearing House*. Vol. 75, No. 3 (Jan. - Feb., 2002)
- ANDERSON, L W, & KRATHWOHL D R (eds). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- ARMSTRONG, T. *Multiple Intelligences in the Classroom* 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., & HANESIAN, H. *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978
- BAUM, W. M. *Understanding behaviorism: science, behavior, and culture*. New York, NY: Harper Collins College Publishers, 1994.
- BAUM, W. M. *Understanding behaviorism: Behavior, Culture and Evolution*. New York, NY: Blackwell, 2005.
- BERK, L & WINSLER, A. (1995). "Vygotsky: His life and works" and "Vygotsky's approach to development" en *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood learning*. ??? Natl. Assoc for Educ. Of Young Children, 1995.
- BLOOM B. S. (ed.). "Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals" en *Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay, 1956.
- BLYTH, A. "From individuality to character: the Herbartian sociology applied to education" en *British Journal of Educational Studies* 29. ????????, 1981.
- BROWN, J.S., COLLINS, A., & DUGUID, P. "Situated knowledge and the culture of learning" en *Educational Researcher*. ??????1989, Vol. 18 (1). pp. 32-42.

- BRUNER, J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
- BRUNER, J. S. *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- ÇAKIR, M. “Constructivist Approaches to Learning in Science and Their Implications for Science Pedagogy: A Literature Review” en *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(4), 193-206. 2008
- CALKINS, M. “A reconciliation between structural and functional psychology”, en *Psychological Review*, 13.1906
- CAREY, S. “Cognitive Development: The Descriptive Problem” en *Handbook for Cognitive Neurology*. Hillsdale, NJ: Lawrence & Erlbaum, 1983.
- CAREY, S. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
- CAWS, P. *Structuralism: A Philosophy for the Human Sciences*. New York, NY: Humanity Books, 1997.
- CHAPMAN, M. *Constructive evolution: origins and development of Piaget's thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 1988.
- DALE, E. *Audio-visual methods in teaching*. New York, NY: Dryden, 1969.
- DAVE R H. *Developing and Writing Behavioural Objectives*: Educational Innovators Press, 1975.
- DEWEY, J. *How we think*. New York, NY: D.C. Heath & Company, 1910
- DOSSE, F. *History of Structuralism: Volume 1: The Rising Sign*: University of Minnesota Press, 1997.
- ENGSTRÖM, Y, MIETTINEN, R, PUNAMÄKI, R. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999.
- ERNEST, P. “The one and the many” en *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.

- FJELD, M., LAUCHE, K., BICHSEL, M., VOORHORST, F., KRUEGER, H., RAUTERBERG, M. “Physical and Virtual Tools: Activity Theory Applied to the Design of Groupware” en B. A. Nardi & D. F. Redmiles (eds.) *A Special Issue of Computer Supported Cooperative Work (CSCW): Activity Theory and the Practice of Design*, Volume 11 (1-2), pp. 153-180, 2002.
- FOX-KELLER, E. *Reflections on Gender and Science*. New Haven, CT : Yale University Press, 1985.
- GARDNER, H. *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc., 1983
- GARDNER, H. *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc., 1991
- GARDNER, H., & HATCH, T. “Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences”. *Educational Researcher*, 18(8), 1989.
- GAZZANIGA, M.S. (Ed.) *Handbook of Cognitive Neuroscience*. New York, USA. Plenum Press, 1984
- GAZZANIGA, M. S. *The Cognitive Neuroscience*. Cambridge, Massachusetts, USA. The MIT Press. 2009
- GAZZANIGA, M. S. *Tales from Both Sides of the Brain*. New York, USA. Ecco Harper-Collins, 2014
- HOBAN, C. F. & ZISMAN, S. B.: *Visualizing the Curriculum*. Universidad de Michigan, MI, USA. Cordon Company, 1937
- JANUSZEWSKI, A. *Educational Technology: The Development of a Concept*. Englewood, CO, USA. Libraries Unlimited Inc., 2001.
- JONASSEN, D.H. & LAND, S.M. *Theoretical foundations of learning environments: Theory into practice* (2nd Ed.). New York: Routledge, 2012



- JONASSEN, D. "Evaluating Constructivist Learning". In *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, New Jersey. Edited by Thomas M. Duffy, David H. Jonassen, 1992
- KEGAN, R. *The Evolving Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- KRATWOHL D. R., BLOOM B. S. and MASIA B. B. *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals*– Handbook II: Affective Domain New York: McKay, 1964.
- LALLEY, J. P. & MILLER, R.. "The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction?" *Education and Information Technologies* 128(1): 64-79. 2007.
- LALLEY, J. P. & GENTILE, R. J. *Standards and Mastery Learning: Aligning Teaching and Assessment so All Children Can Learn*. New York, Corwin, 2003
- LLOR, B., ABAD, M. A., GARCÍA, M., & NIETO, J. "Aproximación histórica. tendencias doctrinales en ciencias psicosociales" en B. Llor (Ed.), *Ciencias psicosociales aplicadas a la salud* (pp. 9-21). Madrid: Interamericana. 1995.
- NARDI, B. A. *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 1996
- OBUKHOVA, L. F., & KOREPANOVA, I. A. "The Zone of Proximal Development: A Spatiotemporal Model" en *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 25-47.2009.
- PAPERT, S. *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic books. 1980.
- PAPERT, S. & HAREL, I. "Situating Constructionism" en *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1991.
- PAPERT, S. & TURKLE, S. "Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete" en *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation, 1991.

- PIAGET, J. & INHELDER, B. *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton & Co. 1967
- PAVLOV, I. P. *The Great Soviet Encyclopedia*, vol. 3, 1949, p. 482.1979.
- SAETTLER, P. *The Evolution of American Educational Technology*. Sacramento, CA, USA, Information Age Publishing Inc, 2004.
- SCHWAB, J. "Inquiry, the Science Teacher, and the Educator", en *The School Review*. The University of Chicago Press. Chicago, IL. 1960.
- SKINNER, B. F. "The operational analysis of psychological terms" en *Behavioral and Brain Sciences* 7 (4), 1984.
- SKINNER, B. F. "Selection by Consequences" en *Science* 213 (4507). 1981.
- SLAVIN, R. E. *Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1988
- STEFE, L. & GALE, J. *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1995
- VON GLASERSFELD, E. "A constructivist approach to teaching", en *Constructivism in Education*; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1995
- VON GLASERSFELD, E. "Sensory experience, abstraction, and teaching" en *Constructivism in Education*; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1995
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. "Zone of Proximal Development and Cultural Tools. Scaffolding Guided Participation" en *Key concepts in developmental psychology*. London. SAGE Publications. 2006.
- WASS, R. & GOLDING, C. "Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development" en *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684. Higher Education Development Centre, University of Otago, Dunedin, New Zealand. Publicado online: 28 Mar 2014

- WELLS, G. "Dialogic Inquiries in education: Building on the legacy of Vygotsky." en *Vygotskian perspectives on literacy research*. C.D. Lee and P. Smagorinsky (Eds). Cambridge University Press, New York, 2000.