

María Ángeles GARCÍA GARCÍA

PEDAGOGÍA

**APRENDIZAJE COOPERATIVO: PROYECTO
ELABORACIÓN DE LAPBOOK EN UNA UAE DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria /
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Primaria

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**APRENDIZAJE COOPERATIVO: PROYECTO
ELABORACIÓN DE LAPBOOK EN UNA UAE DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

María Ángeles GARCÍA GARCÍA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

María Ángeles GARCÍA GARCÍA

Título / Izenburua

Aprendizaje cooperativo: proyecto elaboración de Lapbook en una UAE de educación primaria.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen
Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Inés GABARI GAMBARTE

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre*, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; se aplica, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013 y desarrollado con posterioridad por la facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, de formación básica, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, didáctico y disciplinar, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, el Practicum, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se encuadra el Trabajo Fin de Grado que debe plasmar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo de formación básica nos ha permitido desarrollar un marco teórico basado en las actuales corrientes psicopedagógicas. Hemos tenido como referencia autores como Piaget, Vygotsky, o Freinet entre otros/as sin olvidar todo el planteamiento del desarrollo de competencias desde Delors, Monereo, etc Este marco teórico es el que nos ha permitido integrar el

aprendizaje cooperativo y la metodología de proyectos como agente dinamizador y creador de aprendizaje en la escuela multicultural. Siendo, a su vez, agente de socialización y de inclusión del alumnado inmigrante dentro de la etapa educativa de educación primaria y en un aula de refuerzo de una Unidad de Apoyo Educativo (UAE).

El módulo didáctico y disciplinar se concreta en un proyecto donde hemos tenido en cuenta el currículo que marca las directrices de la etapa (Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo) y las adaptaciones curriculares del alumnado. Este proyecto trabaja la competencia lingüística con el conocimiento del idioma, la lectoescritura, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, como eje central y la competencia matemática donde el cálculo y la resolución de problemas son elementos básicos.

Asimismo, el módulo practicum nos ha permitido utilizar el *Lapbook* para plantear actividades y dinámicas de grupo que han fomentado el aprendizaje cooperativo, desarrollando un proyecto en un aula real con un alumnado inmigrante que desconoce el idioma de escolarización y que tiene unas condiciones sociales y culturales diferentes a las de la sociedad donde viven, que no favorecen el desarrollo y el aprendizaje integral del citado alumnado.

Resumen

En este trabajo abordamos el Aprendizaje Cooperativo y sus características, en la enseñanza-aprendizaje de Lengua y las Matemáticas en una UAE de un colegio público de Navarra. En primer lugar incluimos un marco teórico donde planteamos las metodologías cooperativas, definimos el aprendizaje cooperativo y sus características. En segundo lugar proponemos la metodología de Proyectos y utilizamos la evaluación auténtica para comprobar los índices de logro alcanzados en los diferentes aprendizajes. En tercer lugar utilizamos el Lapbook para materializar las actividades que conforman el desarrollo del Proyecto que se desarrollará en una UAE de un colegio público de Navarra. Entre los resultados obtenidos podemos destacar que la metodología de Proyectos fomenta el Aprendizaje Cooperativo desarrollando la cooperación, la ayuda mutua, el respeto, la autoestima y el trabajo en grupo. También destacamos las dificultades del desarrollo del Proyecto. Finalizamos con una conclusión y unas propuestas de mejora del trabajo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Metodologías cooperativas, Metodologías de Proyectos, *Lapbook*, Atención a la diversidad.

Abstract

This paper covers the Cooperative Learning and its characteristics in the context of the teaching-learning of Spanish Language and Mathematics in an Educational Attention Unit (EAU) in a public school in Navarra. First, this paper includes a theoretical framework where we assess Cooperative Learning and its characteristics and the existing cooperative methodologies. Second, we develop the methodology based on Projects and we use the authentic evaluation to assess the ratios of the success reached by the implementation of those methods. Third, we use a Lapbook to implement the activities of the cited Project in relation to an EAU in a public school in Navarra. According to the results, we could consider the Project Methodology as the appropriate for Cooperative Learning in the development of cooperation, mutual assistance, respect, self-esteem and teamwork. Additionally, we consider the difficulties in

its implementation. Finally, we conclude with some proposals for improvement in work.

Key words: Cooperative Learning, Cooperative Methodologies, Project Methodologies, Lapbook, Diversity Attention.

Índice

Introducción	1
1. Sentido y justificación del tema	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Justificación	5
1.3. Antecedentes	5
2. Marco teórico	7
2.1. Aprendizaje cooperativo	10
2.1.1. Definición del Aprendizaje cooperativo	13
2.1.2. Características del Aprendizaje cooperativo	15
2.1.3. Metodologías cooperativas	16
2.2. Metodologías de Proyectos	30
2.2.1. Objetivo de la metodología de Proyectos	32
2.2.2. Agrupación del alumnado	33
2.2.3. Organización del aula	34
2.2.4. Papel del profesorado y del alumnado	36
2.3. Evaluación auténtica	40
2.3.1. Evaluación del Aprendizaje cooperativo	40
2.3.2. Evaluación en la metodología de Proyectos	41
2.4. Atención a la diversidad	44
2.4.1. Educación intercultural	45
2.4.2. Concepto de Atención a la diversidad	46
2.4.3. Desarrollo legislativo del concepto	47
2.4.4. Plan de atención a la Diversidad	51
2.5. ¿Qué es un <i>Lapbook</i> ?	54
2.5.1. Definición de <i>Lapbook</i>	55
2.5.2. Cómo realizar un <i>Lapbook</i>	56
3. Propuesta Didáctica: Trabajo Cooperativo: Proyecto Elaboración de <i>Lapbook</i> en una UAE de Educación Primaria	58
3.1. Contexto	68
3.2. Sujetos	69
3.3. Propuesta: Proyecto elaboración de <i>Lapbook</i>	69
3.3.1. Motivación y punto de interés	69

3.3.2. Temporalización	70
3.3.3. Áreas implicadas	71
3.3.4. Recursos	71
3.3.5. Técnica de Observación	72
3.3.6. Contenidos del <i>Lapbook</i>	72
3.3.7. Dinámica de la clase	72
3.4. Evaluación del Proyecto	76
3.4.1. Evaluación del Aprendizaje individual y grupal	77
3.4.2. Autoevaluación del alumnado	78
3.4.3. Coevaluación del alumnado	78
3.4.4. Evaluación del docente	78
3.5. Análisis de resultados	79
3.5.1. Análisis del Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos a partir de la Evaluación individual y grupal	79
3.5.2. Análisis del Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos a partir de la autoevaluación semanal del alumnado	80
3.5.3. Análisis de la coevaluación del alumnado	83
3.5.4. Análisis de la evaluación del docente	84
Conclusiones y cuestiones abiertas	85
Referencias	87
Anexos	93
Anexo I	93
Anexo II	93
Anexo III	94
Anexo IV	95
Anexo V	96
Anexo VI	97
Anexo VII	98
Anexo VIII	100
Anexo IX	102
Anexo X	106
Anexo XI	107

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

AC Adaptación Curricular

A.con NEE Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales

ACnS Adaptación Curricular no Significativa

ACS Adaptación Curricular Significativa

AL Profesor/a de Audición y Lenguaje

CCP Comisión de Catetos Pedagógica

LOE Ley Orgánica de Educación

LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

PCC Proyecto Curricular de Centro

PEC Proyecto Educativo de Centro

PGA Programación General Anual

PT Profesor/a de Educación Terapéutica

UAE Unidad de Apoyo Educativo

INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo la adquisición del idioma y las competencias básicas de matemáticas y lengua con un grupo de alumnos/as escolarizados en segundo curso de Educación Primaria con Adaptación Curricular Individual (ACI) no significativa e idioma con nivel primer curso de Educación Primaria en una UAE dentro de un aula de refuerzo educativo. Para ello planteamos el Aprendizaje Cooperativo como método y el *Lapbook* como material de trabajo en el aula. Todo lo anterior lo englobamos dentro de la metodología cooperativa de trabajo por Proyectos.

El proyecto surge de modo espontáneo y comienza con un apartado de *antecedentes* donde lo que pretendemos es reflejar por qué y cómo se ha ido desarrollando, lo que motiva su realización, los objetivos que persigue el trabajo y las aportaciones que nos puede ofrecer como profesionales de la enseñanza en una sociedad intercultural y diversa. Continuamos con la justificación y los objetivos del trabajo.

Posteriormente elaboramos un marco teórico con el eje central del Aprendizaje Cooperativo y sus técnicas, la metodología del Trabajo por Proyectos, la evaluación auténtica, la atención a la diversidad a través de un recorrido legislativo del concepto en la LOGSE, LOE, LOMCE y el *Lapbook* como material específico dentro de un trabajo por proyectos para desarrollar los objetivos y temas determinados. Este marco teórico configurará la base científica de nuestro trabajo.

A continuación este trabajo prosigue con la descripción de una propuesta didáctica que es el diseño y desarrollo de un proyecto, cuya finalidad es la elaboración de un *Lapbook* con el trabajo desarrollado en un aula de refuerzo de UAE de un colegio público de la Ribera de Navarra.

Entre los resultados obtenidos en el mismo destacamos la motivación, el cambio de roles, el desarrollo de actitudes de cooperación, ayuda mutua, respeto entre iguales y trabajo en grupo que ha supuesto el trabajo entre alumnado de origen musulmán donde los roles de niños y niñas vienen predeterminados por su religión y cultura. También planteamos las dificultades

encontradas entre el alumnado para realizar este tipo de trabajo. Dadas las inercias metodológicas, este alumnado está acostumbrado a trabajar con el libro y las actividades propuestas en él, que sólo les permiten el trabajo individualizado. No están acostumbrados a la interacción con sus compañeros/as para aprender, a ayudar y a recibir ayuda, a un maestro/a que les guíe en su trabajo y aprenda con ellos y de ellos, a establecer relaciones de igualdad entre compañeros, para aprender significativamente de forma cooperativa.

En último lugar planteamos conclusiones y propuestas de mejora del trabajo realizado.

Para poder llevar a cabo este TFG he necesitado la ayuda y colaboración de muchas personas por lo que agradezco, en primer lugar, la colaboración del alumnado, que ha participado activamente en la realización de las actividades y tareas. Al equipo directivo y a los maestros/as del centro que me han permitido actuar con libertad a la hora de realizar mi trabajo. Y en último lugar, pero no por ello es menos importante, a la directora de este trabajo fin de grado que, ha estado en todo momento apoyando y dirigiendo el mismo.

1.- SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

1.1.- Antecedentes

La realización de este trabajo ha supuesto inicialmente una revisión personal de mi vida familiar, académica y profesional. Primeramente nos enfrentamos a la elección del tema en torno al cual se iba a desarrollar el trabajo, después pasamos a determinar el modo en que íbamos a plasmar nuestra formación básica en competencias básicas, propias de título y transversales de la Universidad y finalmente dónde íbamos a desarrollar la experiencia didáctica que realizaríamos en último lugar y que sería el eje del mismo.

Desde siempre he tenido relación con la enseñanza. Comencé mi educación en los años sesenta realizando mis estudios de EGB en el Colegio Cardenal Ilundáin de Pamplona. Continué con los mismos cursando BUP y COU en el instituto Navarro Villoslada, de dónde pasé a cursar la Diplomatura de Formación del profesorado de EGB que dejé inconclusa al no realizar las matemáticas II y III del plan de estudios vigente en aquel momento.

Fue en el curso 1981-82 cuando abandoné la universidad, me casé y me dediqué a otras labores profesionales. El año 1983 fue clave para mí porque nació mi hijo. Podrían decirme que todos/as hemos tenido hijos o hijas y que, aunque hayan supuesto un reajuste en nuestra vida, eso no haya determinado la misma. En mi caso si porque mi primer hijo nació con un problema genético que conlleva la degeneración progresiva de la retina y conduce a la ceguera. Las primeras decisiones, las primeras incertidumbres, los primeros miedos, el primer contacto con las necesidades educativas especiales y, en definitiva, el comienzo de mi andadura en el campo de educación con la educación de un niño discapacitado visual. Hoy día este niño, ahora adulto, realiza su vida con la normalidad de otro chico de su edad. En lo profesional deseo destacar que es el asesor jurídico de una entidad que representa a veintiocho asociaciones de discapacitados de Navarra y abogado en ejercicio. En lo personal continuar diciendo que ha formado una familia y tiene una niña de dos años a la que quiere y educa como cualquier joven de su edad. Tengo que apuntar que tengo otra hija que no padece ninguna discapacidad física, psíquica o sensorial.

En el año 2005, después de acompañar a mi hijo en su formación académica y que éste finalizara sus estudios de Derecho, decidí retomar mis estudios de magisterio. Durante esa etapa pasada viví el proceso que sigue un padre cuando tiene un hijo discapacitado, primero la incertidumbre, el miedo, la aceptación, la necesidad de información, la ONCE, el contacto con otros discapacitados y sus familias, la escuela y el trato con los maestros y maestras, la integración de mi hijo en el sistema educativo, el cambio de colegios,... Posteriormente vino el retorno a la universidad para finalizar la Diplomatura de Maestra de Educación Primaria, después de treinta años fuera de la misma y supuso un reto. Fue un retorno a los estudios que había dejado hacía mucho tiempo, volver a estudiar en un plan de estudios diferente, la convalidación de los estudios que yo había realizado con el plan que estaba vigente y, en definitiva, que mi mente y mi vida volvieran al ámbito académico como estudiante. Esto también supuso un choque generacional, yo era una alumna de más de cuarenta años que podía ser la madre de cualquier alumno o alumna, que tenía unas vivencias personales diferentes, intereses y planes de futuro inciertos, pero tuve una acogida muy buena por parte su parte y por parte del profesorado,...en definitiva, una magnífica experiencia. Tengo que destacar y agradecer la acogida, el consejo y la formación recibida de mi directora en este TFG, en aquella ocasión, sin la cual, probablemente, yo no habría dejado el trabajo profesional que desarrollaba en otro ámbito en aquel momento, para dedicarme a la educación como maestra, que es la profesión que yo ejerzo en este momento y tampoco hubiera tenido la inquietud por la formación continua y no hubiera cursado el Curso de Adaptación a Grado de Maestro Educación Primaria, que es la base de este TFG.

Todo lo anterior y mi estancia durante este curso como maestra en un colegio público de la Ribera de Navarra, donde el alumnado inmigrante de origen magrebí supera el 60% del alumnado, me llevaron a decidirme por una temática que une la atención a la diversidad con el desarrollo social y personal de los niños y niñas y el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del elemento del *currículo*: la metodología (LOE, 2006, art.1.1) y concretamente las propuestas de metodologías participativas y cooperativas. Teniendo en cuenta mis vivencias personales, mis conocimientos y mi paso por la universidad,

considero que este trabajo fin de grado sobre el aprendizaje cooperativo es una buena conclusión para esta etapa.

1.2 Justificación

Este trabajo parte de un elemento impulsor o motivador esencial emergente desde la propia práctica profesional en un contexto específico. La finalidad de la propuesta didáctica es la adquisición del idioma y el desarrollo de las competencias básicas de matemáticas y lengua castellana por un grupo de alumnos y alumnas escolarizados en segundo curso de Educación Primaria, con ACI no significativa e idioma con nivel primer curso de Educación Primaria, en una UAE dentro de un aula de refuerzo educativo en un contexto rural.

1.3.- Objetivos

El objetivo general planteado en este Trabajo fin de Grado (TFG) es elaborar respuestas educativas motivadoras que mejoren el rendimiento y el desarrollo competencial obtenido mediante el Aprendizaje Cooperativo en el alumnado de un aula de refuerzo de primer ciclo de Educación Primaria de una UAE. Los objetivos específicos que se derivan del mismo son:

- Elaborar un marco teórico que nos permita diseñar un Proyecto para desarrollar el Aprendizaje Cooperativo en un aula de refuerzo de una UAE en Educación Primaria.
- Diseñar y desarrollar un Proyecto que nos permita plantear el Aprendizaje Cooperativo en un aula de refuerzo de una UAE de Educación Primaria durante el segundo trimestre del curso.
- Elaborar una propuesta de evaluación de los Aprendizajes cooperativos y del Proyecto diseñando y desarrollando las herramientas, planteando los momentos y la recogida de los datos necesarios para su realización.
- Fomentar el trabajo en grupos pequeños para aumentar la motivación, la interacción, la ayuda y la consecución de aprendizaje significativo en un alumnado desmotivado por la inercia derivada de unas actividades individuales frecuentes en la práctica educativa.

- Evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje y los resultados obtenidos para mejorar los procesos.
- Identificar las fortalezas y los puntos débiles de la propuesta didáctica para plantear propuestas similares en otras aulas.
- Proponer medidas de mejora que permitan continuar con el Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos como propuesta de trabajo en el aula de refuerzo.

Para conseguir todos los objetivos planteados se ha elaborado el trabajo planteando distintas tareas. La primera tarea se desarrolla mediante una labor investigadora que nos permite acercarnos a las diferentes fuentes bibliográficas que existen sobre el Aprendizaje Cooperativo, la metodología de Proyectos, la Atención a la Diversidad y el *Lapbook* como herramienta de trabajo, permitiéndonos conocer sus características, objetivos, metodologías que los propician, evaluación,... La segunda tarea se desarrolla con el diseño y el desarrollo de un Proyecto mediante la realización de un *Lapbook* como tarea final. La tercera tarea consiste en la recogida de datos para analizar resultados y confrontación de las fuentes documentales consultadas. La última tarea supone la redacción y síntesis del presente trabajo realizándose después de la maquetación del *Lapbook*.

2.- MARCO TEÓRICO:

El punto de partida del presente TFG es la consideración de las leyes de educación que han supuesto, en España, una evolución en la manera de concebir y abordar las situaciones de diversidad y de dificultades de aprendizaje, así como los recursos derivados de las necesidades manifestadas por los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria.

En este sentido la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), determina en su Preámbulo, que el objetivo de la educación es:

“... el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre. BOE núm.238 de 4 de octubre. p. 28297)

Este planteamiento se ve cambiado en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que, en su Preámbulo, afirma, en relación al alumnado, que:

“...la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”. (LOE 2/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106 p. 17158).

Además, consideramos oportuno también señalar que la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 3.3 determina que:

“La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica”. (LOE 2/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106 p.17165)

También en su artículo 5.1 concreta que:

“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”. (LOE 2/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106 p.17166)

Vemos que el planteamiento educativo de la LOGSE de una educación basada en contenidos: conceptos, actitudes y procedimientos, ha experimentado un cambio importante en la LOE donde la educación es entendida como desarrollo de habilidades para enfrentarse a las situaciones cotidianas que la vida plantea. Como podemos ver, la LOE sigue la estela del informe que la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, envió a la UNESCO en 1995. En este informe titulado *La educación encierra un tesoro*, se concluye afirmando que:

“La educación tiene una función esencial en el desarrollo de las personas y de las sociedades como una vía que contribuye a un desarrollo humano más armonioso y más genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras,... de la mundialización en la que vivimos” (Delors. 1995, 7)

Podemos comprobar en el mismo documento que surge un dilema en el individuo, el fenómeno de la mundialización y la búsqueda de toda persona de sus raíces, referencias y pertenencias a una comunidad determinada. La educación pasa aquí a tener un papel fundamental para dar una solución a este conflicto, ya que su misión es la de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno/a sea capaz de responsabilizarse de sí mismo y de su proyecto personal.

La educación se entiende como un proceso de desarrollo personal, en el ámbito individual y en el social, que se da a lo largo de toda la vida. Empiezan a enlazarse la educación y el desarrollo, y la acción. Y es en esta acción donde aparece implícitamente la idea de competencia.

La educación a lo largo de toda la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

“Aprender a hacer, a fin de adquirir no solo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también a aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1995, 34)

Podemos concluir que con este planteamiento de Delors, que el fin de la educación es algo más que la adquisición de una cualificación profesional, planteamiento educativo de la LOGSE, es adquirir una competencia que capacite al individuo para afrontar las situaciones que se le planteen en su vida, que refleja el concepto de educación y competencias de la LOE. Una vida que se desarrolla en una sociedad intercultural y en un mundo cada vez más global donde es necesario el respeto del individuo, su personalidad, su cultura, sus intereses, sus ritmos, ... un mundo donde converja la comprensión mutua de los individuos, el sentido de la responsabilidad y solidaridad basada en la aceptación de nuestras diferencias espirituales y sociales. Es tarea de la educación ayudar a comprender al mundo y al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo.

Es aquí de donde parte nuestro TFG que plantea el Aprendizaje Cooperativo, como modelo de enseñanza alternativo al tradicional, para abordar las situaciones de diversidad y las dificultades de aprendizaje que surgen en la

escuela multicultural, utilizando los Proyectos como metodología y el *Lapbook* como herramienta de trabajo.

2.1- Aprendizaje cooperativo

En las sociedades actuales se están produciendo cambios constantemente debidos a que las diferentes poblaciones se mueven, principalmente, para buscar trabajo. Surge un conflicto entre los grupos que forman las sociedades receptoras de población y los grupos procedentes de las poblaciones emigradas debido a las diferencias de culturas costumbres, lenguas, intereses, etc. Esto influye en la educación que se imparte en las escuelas, que deben adaptarse a este nuevo grupo formado por un alumnado más diverso y multicultural. Para ello se producen mejoras metodológicas e innovaciones educativas que son necesarias para la inclusión de este colectivo en la sociedad receptora.

La UNESCO, en el año 1996, realizó un informe sobre la educación del siglo XXI, teniendo en consideración a Delors (1995), en el que se recogen los siguientes cambios:

- a) La dificultad para comprender lo que nos sucede frente a la gran cantidad de información disponible.
- b) La ausencia de certezas absolutas frente al resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas.
- c) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad.

En las escuelas se produce un fenómeno nuevo, la multiculturalidad de sus aulas, y el aprendizaje cooperativo es una técnica metodológica innovadora que podemos utilizar para tratar ese fenómeno.

Aunque la convivencia multicultural parece ser un fenómeno reciente, en 1954 Allport afirma en relación con la multiculturalidad que para la superación de este problema es necesario promover actividades que no se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos

tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos.

En el último tercio del siglo pasado, se realizan investigaciones con alumnos de necesidades especiales sobre el trabajo cooperativo que avalan la teoría que establece el Aprendizaje Cooperativo como una metodología adecuada para educar estos grupos multiculturales en contextos interétnicos (Slavin, 1980; Díaz-Aguado, 1992 y 1994; Ainscow, 1995; Sánchez, 1996, Blanco, 1999 entre otros).

La familia, la escuela, los grupos de amigos, la sociedad, los medios de comunicación social, etc. son los agentes educadores y socializadores de los niños y niñas. Aprenden a comunicarse y a relacionarse dentro de un grupo determinado, la familia, dentro de un grupo de amigos, dentro de un grupo integrante de una sociedad también determinada. Esa sociedad tiene una lengua, una cultura, unos valores concretos, unas formas características de relacionarse, que todos los niños y niñas tienen que aprender y conocer. El proceso de socialización dura toda la vida y el niño/a aprende en contacto con la familia, amigos, escuela, grupo social, etc. La familia es el primer agente socializador y educador de los niños y niñas, allí comienzan a forjarse su personalidad y aprenden a convivir con otros miembros que la integran. Pero es su posterior ingreso en la escuela el que marca y determina el proceso socializar comenzado en la familia. Allí conoce un modo diferente que es nuevo porque la relación que existe entre sus miembros tiene unas relaciones afectivas diferentes. Se relaciona con los pares y los pares son reflejo de los integrantes de la sociedad. Y son los maestros y maestras quienes llevan a cabo esa misión.

La sociedad intercultural está formada por personas con diferentes orígenes, culturas, modos de relación, idiomas con los que comunicarse, valores, religiones y creencias que conformen sus vidas,... Reflejo de esta sociedad es la diversidad del alumnado que encontramos en las aulas de nuestras escuelas. Es labor de los maestros y maestras conocerla para educar en el respeto y la tolerancia a todos los niños y niñas. Para ello debemos entender la diversidad como positiva y enriquecedora y no como un problema que hay que afrontar y atajar.

Siguiendo las consideraciones de Márquez Lepe y García-Cano en 2004, los y las docentes asocian a la diversidad con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de la conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Pero son la práctica docente y la formación del profesorado, las que determinan que la diversidad sea entendida como positiva y enriquecedora y no como un problema.

En análisis posteriores sobre la formación inicial del profesorado en España realizados por Aguado y otros en 2006, se indica que en la formación del profesorado, no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias. Nosotros podemos comprobar que existe una numerosa oferta formativa docente relacionada con la atención a la diversidad. Según constatan diversos estudios e investigaciones de Nieto y Santos Rego, en 1997 y posteriormente Aguado y otros en 2006^a y 2007, la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa, no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas.

Podemos concluir con las consideraciones descritas por López Reillo y García Fernández, 2006, que nos indican que la mayoría de los y las docentes han participado en actividades de formación permanente en los últimos años, y continúan, pese a ello, manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales.

Analizando las conclusiones de José M Touriñán (2006) sobre el X Congreso Nacional de Pedagogía podemos determinar que trabajar en contextos caracterizados por la diversidad cultural, lleva emparejado el doble compromiso de utilizar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del diálogo y la tolerancia.

Nosotros consideramos, siguiendo estas conclusiones, que como maestras y maestros que trabajamos en estos contextos, necesitamos conocer los contextos de diversidad cultural. Para ello es necesario que nos formemos y

aprendamos sobre la utilización de la diversidad cultural como recurso educativo, para fomentar la educación en valores que desarrollen el diálogo y la tolerancia como método de convivencia en nuestros alumnos y alumnas futuros ciudadanos y ciudadanas de una sociedad también diversa y plural..

2.1.1.- Definición de Aprendizaje cooperativo

El concepto de aprendizaje cooperativo es complejo, sobre todo porque va asociado a un trabajo grupal que no siempre delimita bien la diferencia entre actividad colaborativa y cooperativa. Por eso para definir el aprendizaje cooperativo tendremos en cuenta cómo lo entienden y definen diferentes expertos.

Melero y Fernández (1995) se refieren al Aprendizaje cooperativo como un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas académicas por lo general.

Sin embargo Batelaan & Van Hoof (1996) consideran que es algo más que el trabajo en grupo en actividades sin estructuración y sin distribución de funciones entre el alumnado, la colocación de las sillas y mesas en el aula de una forma diferente a la tradicional y plantear preguntas para ser discutidas en grupo.

Cuando Kagan (1994) describe al Aprendizaje Cooperativo, se refiere:

“a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como parte integral del proceso de aprendizaje” Kagan (1994, 2)

Si consideramos el planteamiento del Aprendizaje Cooperativo como metodología didáctica de la escuela inclusiva seguido por Gómez (2007):

“La escuela por la que apostó Juan Bautista de La Salle fue por una escuela inclusiva, abierta a todos y para todos, que supiera ver lo mejor de cada uno y ayudar a que esto se hiciera realidad. En un escenario así es fácil plantear el aprendizaje cooperativo como un enfoque metodológico especialmente apto para la inclusividad, también de los mejores alumnos. Un enfoque en el cual la diferencia y la heterogeneidad se entienden como oportunidad y no como problema. En

él se intenta no sólo alcanzar un nivel satisfactorio de rendimiento escolar de todos los alumnos, en función de sus capacidades individuales, sino también el desarrollo de actitudes relacionales y comunicativas impregnadas de colaboración”. (Gómez 2007, 6)

Podemos afirmar que el Aprendizaje Cooperativo en contextos de diversidad cultural, es adecuado para todos los alumnos y alumnas alcancen un buen rendimiento escolar y desarrollen capacidades de relación y de comunicación en la escuela inclusiva.

Prosiguiendo con las investigaciones de Pujolás (2009), podemos explicar que el Aprendizaje cooperativo es:

“El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos”. (Pujolás 2009, 231)

Continuando con los planteamientos de Gómez (2007), el Aprendizaje Cooperativo es:

“Un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, en los que los alumnos y docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales, recursos y otras personas, y así construir el conocimiento de manera conjunta”. (Gómez 2007, 9).

En el Aprendizaje Cooperativo el alumnado aprende significativamente y es partícipe de su propio aprendizaje dentro de un grupo. En este grupo se han establecido relaciones de intercambio, ayuda y cooperación para realizar el aprendizaje individual y grupal. Todos aprenden y todos participan pero una participación igualitaria independiente. Aprenden lo que el profesor enseña y contribuyen a que otros también aprendan. Mientras que en el Aprendizaje en Grupo se plantea un trabajo fragmentado donde no se establecen relaciones de

intercambio, ayuda y cooperación para fomentar el aprendizaje individual y grupal porque lo que interesa es el resultado final.

2.1.2.- Características del Aprendizaje Cooperativo

Para determinar las características del Aprendizaje Cooperativo podemos considerar como Johnson & Johnson (1994) concluyen sus investigaciones y concretan los siguientes elementos como características del Aprendizaje Cooperativo:

- Interdependencia positiva

Es la responsabilidad que se establece entre los miembros de un grupo cooperativo para llevar a cabo la tarea asignada y asegurarse de que el resto de personas también realiza la tarea que le corresponde. Cada miembro del grupo tiene una labor imprescindible y sin ella no se podrá realizar la tarea planteada.

- Interacciones cara a cara de apoyo mutuo

Son las interacciones que se establecen entre los miembros del grupo para animar y ayudar a los demás a completar sus tareas y conseguir los objetivos previstos. Para ello se hacen consultas, comparten informaciones y material, se establecen diálogos para ver la marcha de las tareas y proponer modificaciones,...con confianza y respeto.

- Responsabilidad personal individual

Cada persona es responsable de su trabajo y del rol que se le asignado en el grupo, para ello planteará sus aportaciones al resto de miembros del grupo para la realización del trabajo común. De este modo cada uno/a aprenderá y enseñará al resto lo que ha aprendido.

- Destrezas interpersonales y habilidades sociales

En estos grupos se intentará conseguir que los miembros del grupo tengan confianza entre sí, expresen sus ideas de forma correcta, ayuden al resto y acepten la ayuda que los otros/as le presten y aprendan a resolver conflictos de forma constructiva.

- Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo

Es necesario que el alumnado tenga espacios y tiempos para valorar como se han sentido realizando el trabajo, si han hecho aportaciones o no, cuáles han sido, que cambiarían o mejorarían, etc. Esta valoración la harán de forma individual y/o grupal.

Estas características, abrirán el paso a un nuevo camino para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cada uno/a pueda desarrollarse como persona, según sus cualidades específicas.

2.1.3.- Metodologías Cooperativas

Siguiendo a Gómez 2007, para conseguir el Aprendizaje Cooperativo disponemos de un conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos para utilizar en un elenco de concreciones didácticas creadas para aplicar en contextos escolares y en situaciones didácticas concretas. Continúa añadiendo el autor que

“Estas herramientas didácticas quedan a disposición de los docentes para componer con ellas un complejo mosaico metodológico capaz de responder a las necesidades concretas de cada situación escolar, de cada centro en particular”(Gómez 2007, 9).

A continuación describiremos algunas metodologías cooperativas con las cuales podremos fomentar Aprendizaje Cooperativo:

- *Rompecabezas o Puzzle*

Siguiendo las consideraciones de los especialistas en Aprendizaje Cooperativo Slavin, 1995, García, 2001, la técnica Puzzle, Rompecabezas o JIGSAW es una de las más representativas de las que ponen en práctica la cooperación en el aula y fue creada por Aronson en 1978.

Nosotros pasaremos a describirla apoyándonos en la descripción realizada por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid en 2008, dentro de *Aprendizaje Cooperativo Guías rápidas*, que desarrollamos a continuación:

“La secuencia de pasos que conforma esta técnica sigue las siguientes fases:

Fase 1:

- El docente tendrá preparada una tarea que dividirá en cinco o seis documentos. Cada uno de ellos será necesario para aprender la totalidad del tema.
- Se divide a los alumnos en grupos de cinco ó seis (según el número de documentos elaborados) y dentro de cada grupo cada miembro recibirá un número de 1 a 5 (ó 6). Formarán un grupo heterogéneo.

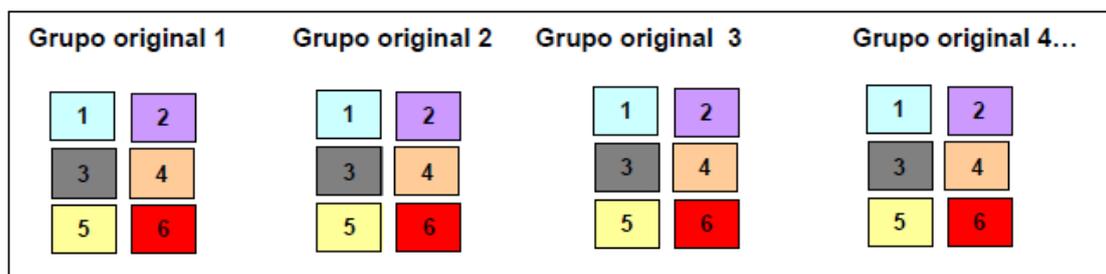


Figura 1. Grupos originales en la técnica JIGSAW-Rompecabezas.

(*Aprendizaje Cooperativo Guías rápidas*. Servicio Innovación Educativa de la UPM. 2008)

Fase 2:

- A los estudiantes con el número 1 se les reparte el mismo documento (que será diferente al del resto de compañeros y que puede corresponderse a la primera parte del tema de estudio).
- A los alumnos con el número 2 se les reparte el mismo documento (que puede ser la segunda parte del tema) y así sucesivamente con el resto de alumnos. Se formarán grupos de expertos con las tareas asignadas. Estos grupos serán homogéneos.

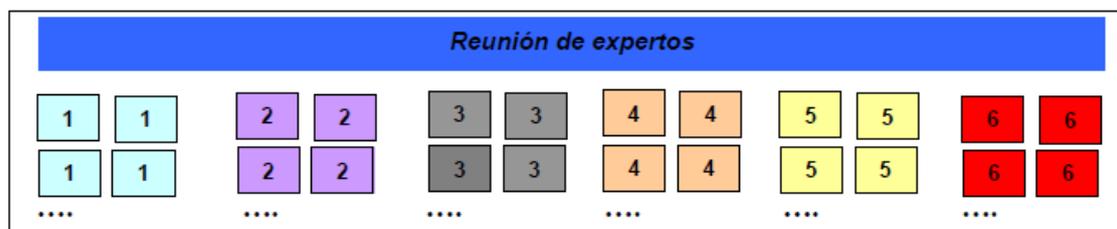


Figura 2. Grupos de expertos. (*Aprendizaje Cooperativo Guías rápidas Servicio Innovación Educativa de la UPM. 2008*)

Fase 3:

- Una vez finalizadas las reuniones de expertos, cada experto regresará al grupo original y explicará al resto de sus compañeros el documento que ha estado preparando.

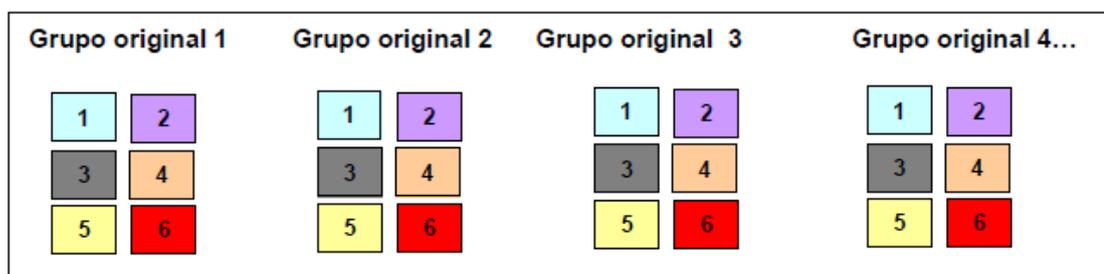


Figura 3. Regreso a los originales. (*Aprendizaje Cooperativo Guías rápidas Servicio Innovación Educativa de la UPM. 2008*)

Fase 4:

- Consiste en evaluar el aprendizaje logrado y la eficacia de la técnica individualmente mediante el test que el docente haya preparado sobre el trabajo realizado”. (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008, 10 – 11)

- *Aprendiendo juntos*

Esta técnica de Aprendizaje Cooperativo es de las más generales planteada en este trabajo. Fue planteado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta, según citan Goicoetxea y Pascual (2002).

Pasaremos a describir la técnica Aprendiendo juntos o *Learning Together* siguiendo las consideraciones de Goicoetxea y Pascual (2002). En primer lugar, el profesor distribuye el grupo clase en grupos heterogéneos de cuatro a seis miembros y explica la lección de manera tradicional a toda la clase. A continuación:

“el profesor enseña la lección a toda la clase, como en los métodos tradicionales, y deja tiempo para el trabajo en equipo. El objetivo es que todos los miembros del equipo dominen la lección presentada y ayuden a sus compañeros en el aprendizaje de la misma. La tarea es grupal. Todos los miembros del grupo trabajan juntos para completar un material de trabajo único. Este material, compuesto por diversos ejercicios sobre la lección y sus soluciones, además de ser la base para la evaluación del grupo, sirve a los alumnos para practicar, ayudarse unos a otros, evaluarse a sí mismos y evaluar a sus compañeros”. Goicoetxea y Pascual (2002, 235).

- *Enseñanza recíproca*

La Enseñanza recíproca es una técnica de Aprendizaje Cooperativo diseñada en 1984 por Palincsar y Brown, para enseñar y mejorar la comprensión lectora y su objetivo es que los estudiantes se enseñen recíprocamente. Palincsar y Brown pensaban que un lector experto realizaba simultáneamente y de forma inconsciente, unas funciones cognitivas que podían ser distribuidas entre los miembros de un equipo. Repartiéndose de este modo, la carga cognitiva que requiere la compleja actividad lectora para ayudarse a comprender el texto.

La técnica está compuesta por cuatro estrategias: preguntas, resúmenes, dudas y predicciones.

Las fases de aplicación del método:

1. Selección y composición del grupo: Formación de grupos heterogéneos por parte del profesor/a.
2. Formación previa en relación con las funciones que hay que llevar a cabo: resumir, hacer preguntas, responder a las preguntas, anticipar.

3. Funcionamiento y seguimiento de los grupos: variar la función de cada alumno dentro del grupo para cada nuevo texto, después de comprobar la asimilación correcta de la función.
4. Evaluación del correcto desarrollo de cada función, la comprensión individual del texto y el producto elaborado en grupo.

Para aplicar esta técnica el papel del profesor es clave. En primer lugar deberían distribuirse las diferentes funciones que realizarían cada uno de los miembros del equipo y, después, hacer el seguimiento continuado de su cumplimiento, para mejorar su calidad y su complejidad.

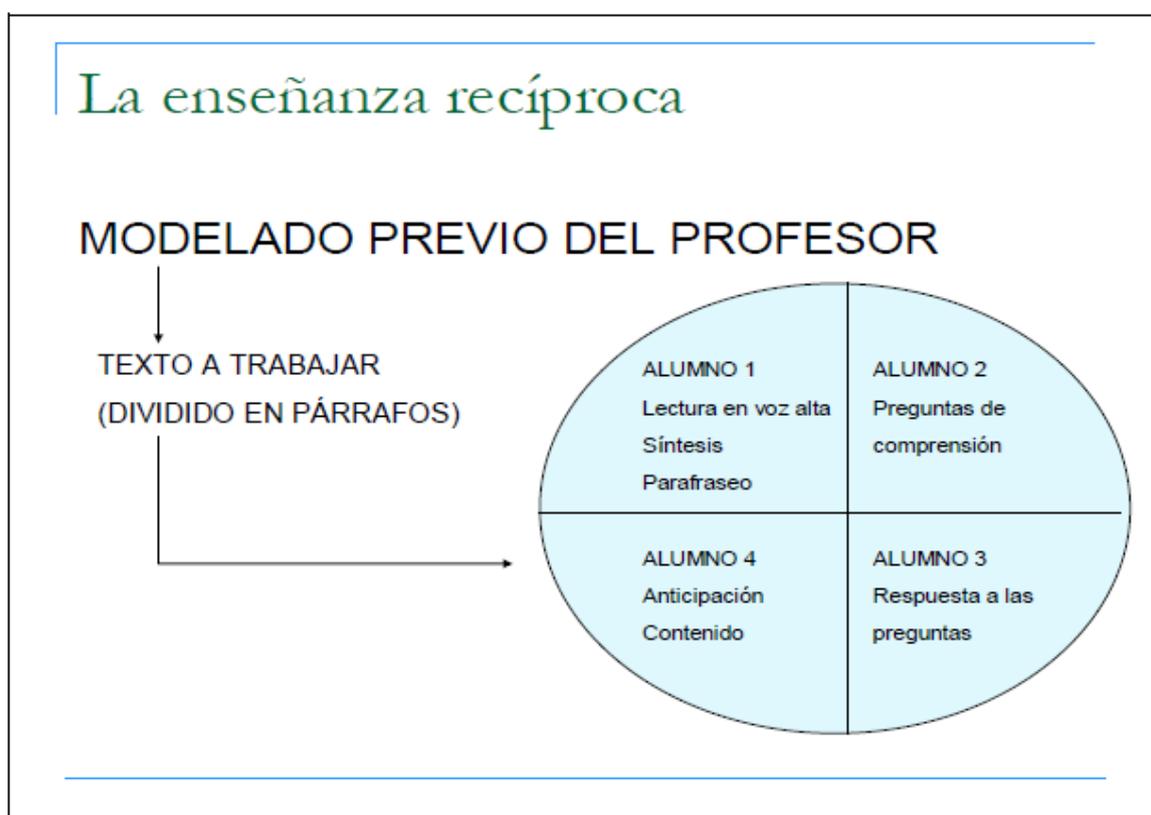


Figura 4. MODELADO PREVIO DEL PROFESOR. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar.

- *Tutoría entre iguales*

La Tutoría entre iguales es una técnica que consiste en formar parejas de alumnos, dónde uno es tutor y el otro tutorado, y con un objetivo común,

conocido y compartido. Este aprendizaje conlleva ventajas tanto para el tutor, porque dominará los contenidos al tenerlos que enseñar y mejorará su autoestima y responsabilidad). También comportará ventajas para el tutorado como son la mejora de su aprendizaje al disponer de una ayuda ajustada a su capacidad y a su ritmo de forma permanente y accesible.

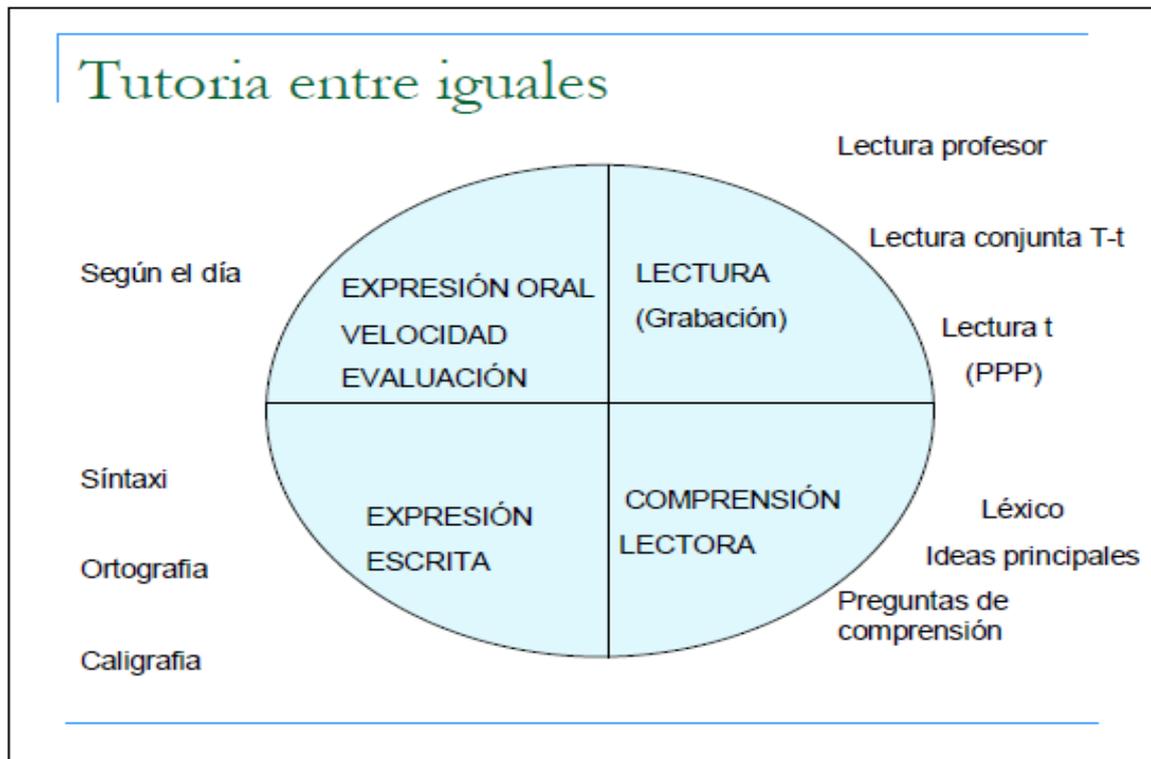


Figura 5. TUTORÍA ENTRE IGUALES. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar.

Las fases de aplicación de la técnica, según se indica en el dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA (2009), son:

1. Selección y establecimiento de parejas: ordenar las parejas por nivel de competencia.
2. Formación previa de roles.

3. Funcionamiento y seguimiento de las parejas.
4. Evaluación: autoevaluación y coevaluación

MATERIALES PARA LA TUTORIA ENTRE IGUALES

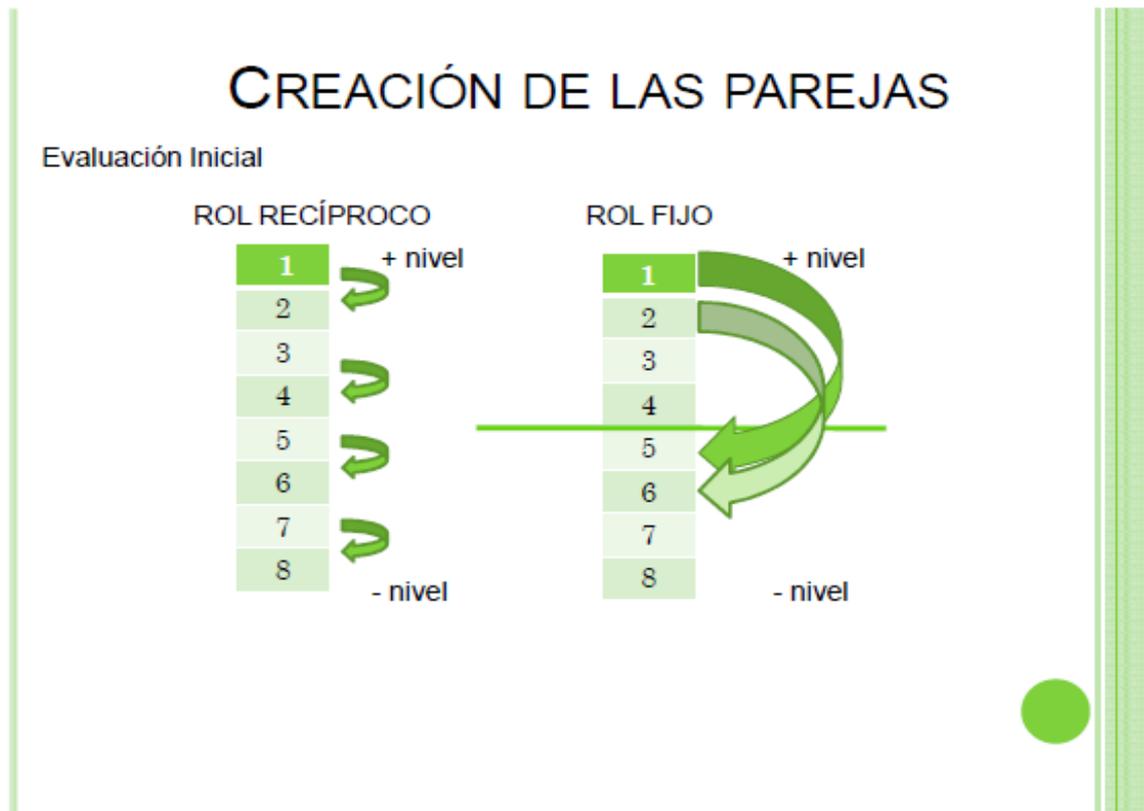


Figura 6. MATERIALES PARA LA TUTORÍA ENTRE IGUALES.
 CREACIÓN DE LAS PAREJAS. (Dossier para el taller PROYECTOS EN
 EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona.
 2009) Sin catalogar.

MATERIALES PARA LA TUTORIA ENTRE IGUALES

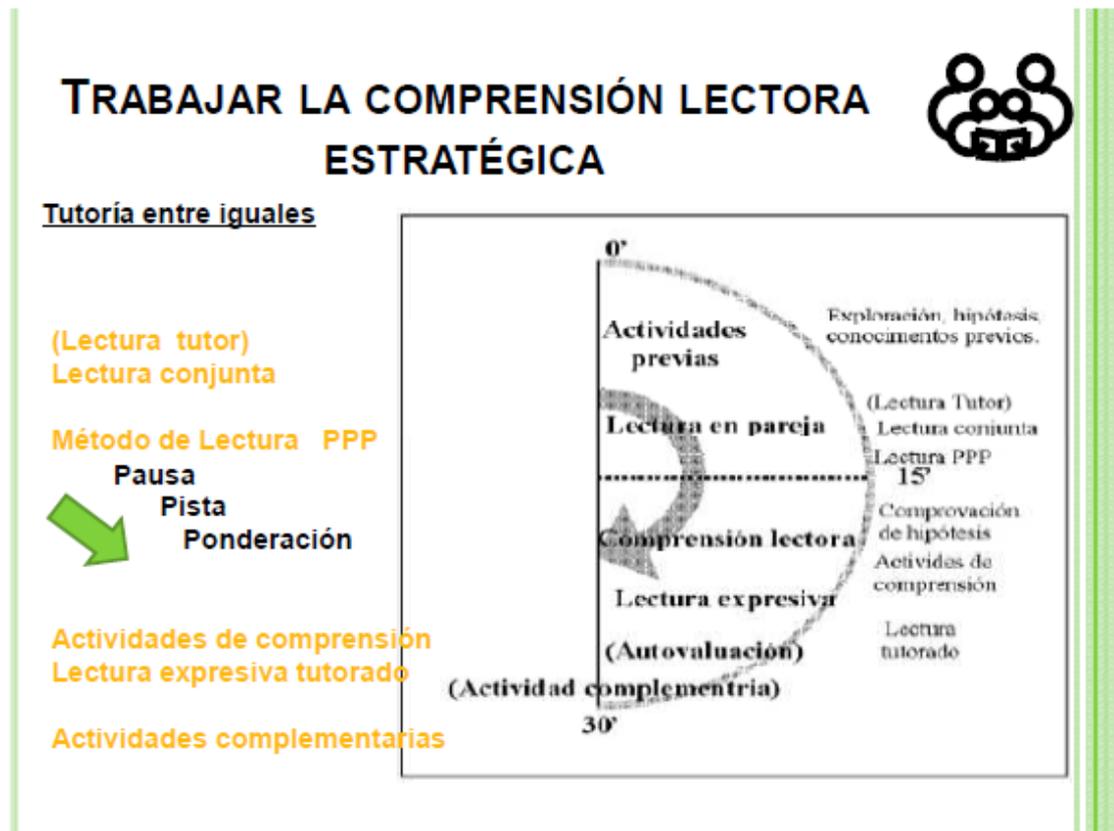


Figura 7. MATERIALES PARA LA TUTORÍA ENTRE IGUALES. TRABAJAR LA COMPRESIÓN LECTORA ESTRATÉGICA. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar

- *Aprendizaje basado en problemas/ Aprendizaje basado en casos*

Esta técnica tiene por objetivo desarrollar las estrategias para aprender significativamente, asegurando su autorregulación y la transferencia del mismo a la vida diaria. Se trata de casos y/o problemas funcionales y auténticos que se presentan como los que se plantean en la vida real. (Badía, A.; Fuentes, M.; Boadas, E. y Liesa, E., 2004)

Desde el enfoque del aprendizaje basado en problemas podemos establecer el contenido de los mismos:

“Los problemas sobre los que es más valioso enseñar son problemas abiertos, indefinidos o no estructurados (*open-ended problems*)”. (Díaz 2005, 10).

El planteamiento de situaciones problemáticas aumenta la motivación de los estudiantes porque perciben que la actividad puede ser auténtica y próxima a las situaciones que se plantean en la vida real. Su apertura también permite que todos los alumnos y alumnas puedan participar en alguna de las tareas, que serán de complejidad distinta. Esta apertura puede convertirse en una dificultad, si no se planifican las diferentes ayudas que preveamos que necesitar los alumnos y alumnas, en la resolución de los problemas.

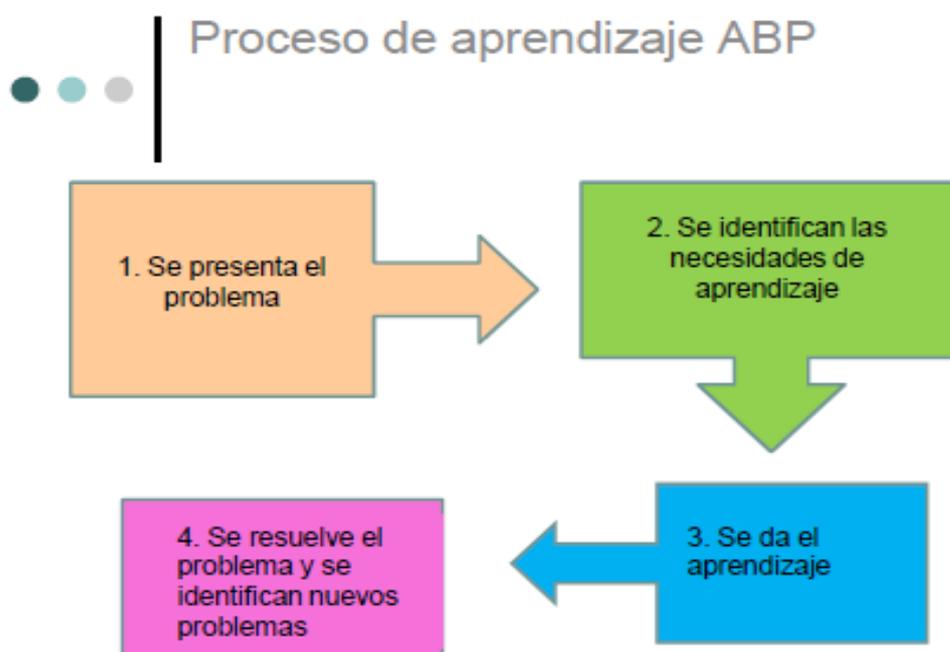


Figura 8. PROCESO DE APRENDIZAJE ABP. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar.

El Aprendizaje Basado en Casos (PBC), se puede considerar una variante o un enfoque diferente del PBL. El caso plantea una situación o acontecimiento cuya finalidad de enfrentar a los alumnos con experiencias complejas y se presenta como una narración real o elaborada, que simula una situación real.

- *Modelado metacognitivo*

En esta técnica el profesor/a como experto, las decisiones que va tomando cuando realiza de una tarea de lectura, poniendo así de manifiesto las actividades mentales, que no se observan y son necesarias para su resolución. El profesor manifiesta qué piensa y hace: antes, durante y después de la tarea que va a resolver. Cuáles son los procedimientos más ajustados para resolver la actividad, el modo de enfrentarse a los problemas y cómo se equivoca, los diferentes modos que hay para resolver los problemas, las decisiones que toma y porqué las toma. Todo esto ayuda a los alumnos y alumnas a comprender y conocer lo que hace el profesor/a, para aplicarlo posteriormente en sus tareas, según explican Monereo, C. y Castelló, M. (1998)

- *Proyectos de trabajo o grupos de investigación*

Esta técnica didáctica fue diseñada por Jhon Dewey y derivada de una filosofía práctica donde el aprendizaje deriva de la observación y el contacto directo con las cosas.

Los Proyectos de trabajo o grupos de investigación según las consideraciones de Trueba (2000), suponen un enfoque nuevo y un cambio de actitud en el maestro/a. Supone trabajar de forma abierta con implicación colectiva y negociada en la resolución de problemas. El aula pasa a convertirse en una comunidad de aprendizaje donde la participación y cooperación de todos los miembros es necesaria para construir el aprendizaje conjuntamente.

Los elementos que caracterizan el método de proyectos mencionados por El *Buck Institute for Education*, según se cita en Taller sobre el método como

técnica didáctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, son:

1. Los contenidos manejados en el Método de proyectos son significativos y relevantes para el alumnado ya que presentan situaciones y problemáticas reales.
2. Las actividades permiten a los alumnos y alumnas buscar información para resolver problemas, así como construir su propio conocimiento favoreciendo la retención y transferencia del mismo.
3. Las condiciones en que se desarrollan los proyectos permiten al alumno/a desarrollar habilidades de colaboración, en lugar de competencia ya que la interdependencia y la colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione.
4. El trabajo con proyectos permite al alumno/a desarrollar habilidades de trabajo productivo, así como habilidades de aprendizaje autónomo y de mejora continua.

Para llevar a cabo un Proyecto seguimos las siguientes fases:

1. Elección del Proyecto que queremos.
2. Planificación del Proyecto: Qué vamos a hacer.
3. Desarrollo de las acciones: Hacemos.
4. Evaluación: Cómo ha ido el trabajo.

En el dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS, realizado en la UPNA en 2009, se incluyen cuatro esquemas clasificadores que representan estas fases, según vemos a continuación:

Fase 1 (Individual) Presentación	Se presenta el caso y se conecta con el currículum Se facilitan unas preguntas que ayuden a entender el caso: -Definición de la situación -Problema contenido en el caso -Informaciones contenidas en el caso que no conocemos
Fase 2 (grupo) Estudio y análisis del caso	Se forman los grupos (3 alumnos) Ampliación de la información del caso: buscar los tópicos no conocidos. Resolver preguntas de análisis y discusión del caso: -Relaciones causales -Opciones de actuación -Estudio de consecuencias
Fase 3 (plenaria) Puesta en común y discusión sobre las opciones propuestas	Discusión orientada
Fase 4 La evaluación	Proponer actividades para evaluar el proceso seguido y los aprendizajes realizados

Figura 9. FASES DEL PROYECTO. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar



Figura 10. PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO. (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar

Cuestiones básicas para el diseño de un proyecto (I)

Planificación:	
1. Tema o pregunta motriz	Contenidos disciplinarios, temas o problemas de la vida cotidiana, eventos locales, nacionales o internacionales, proyectos de servicios,.....
2. Áreas	Disciplinar → interdisciplinar
3. Grado de estructuración del planteamiento	Autonomía limitada → Máxima autonomía
4. Contenidos que se trabajaran y resultados esperados	1. Conocimiento y desarrollo de habilidades 2. Estrategias y disposición para el aprendizaje
5. Relevancia	Real / Educativa
6. Duración	Reducido / extenso

Figura11.- CUESTIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE UN PROYECTO (I). (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona 2009) Sin catalogar.

Cuestiones básicas para el diseño de un proyecto (II)

Planificación:	
7. Audiencia	Profesor, alumnos, comunidad de aprendizaje
8. Tareas	La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos Tipos de tareas: a) Presentación del tema b) Búsqueda de información c) Estructuración y análisis de datos d) Comunicación de resultados o elaboración del producto final
9. Producto	Presentación oral, presentación multimedia, cartel, escrito....

Figura12.- CUESTIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE UN PROYECTO (II). (Dossier para el taller PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009) Sin catalogar.

El Grupo de Investigación es un método de Trabajo Cooperativo desarrollado por Shlomo y Yael Sharan que transforma el aula en una comunidad social en la que se investiga sobre un tema, como lo hacen la comunidad científica y sus grupos de trabajo.

- *Talleres de trabajo.*

Los talleres de trabajos son una estrategia de organización y de método para dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades y ritmos de aprendizajes de los alumnos y alumnas dentro de un aula, según los define Torio (1997).

A nivel organizativo, existen diferentes modalidades de talleres dependiendo de dónde y cuándo se realicen las actividades. El término taller puede referirse a un aula específica dedicada a actividades concretas, según lo plantea Gervilla Castillo en 1995, o una distribución del aula por talleres sin una transformación total del espacio en el centro, donde el profesor/a y alumnado comparten el mismo espacio escolar según lo describe Trueba Marcano en 1989. Aunque también se puede dar la simultaneidad de aulas y talleres, dividiéndose en el tiempo el uso de ambos y talleres a tiempo total o talleres integrales, siguiendo las afirmaciones de Trueba Marcano en 1989. A nivel metodológico, los agrupamientos de alumnos y alumnas que participan en los talleres serán homogéneos o heterogéneos y el número de sus integrantes será pequeño. Siguiendo las afirmaciones de Torio:

“En los talleres se realizan actividades sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para que el niño adquiera diversos recursos y técnicas que luego utilizará de forma creativa en los rincones o espacios del aula”. (Torio, 1997,10)

La organización de las aulas dependerá de las actividades que se van a realizar y de los objetivos y contenidos planteados.

2.2.- Metodologías de Proyectos

Siguiendo la etimología del término, el método es el camino lógico para hacer algo o la vía que conduce a un fin. En didáctica, este algo o fin es el aprendizaje. En el estudio dirigido por De Miguel Díaz (2005) encontramos la siguiente definición de método docente:

“El método docente es un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa”. (De Miguel Díaz, 2005, 36).

Los proyectos surgieron como una técnica didáctica innovadora. Esta metodología se basa en las ideas de Jhon Dewey, y en el pensamiento reflexivo formulado pedagógicamente por Kilpatrick en 1918. Kilpatrick no hablaba de una técnica didáctica, sino que expuso las principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema., según se explica en el Taller sobre El método de proyectos como técnica didáctica, realizado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en Monterrey , México, consultado en mayo de 2014.

En la actualidad y siguiendo a Trueba (2010), hablamos de un aprendizaje natural, con el que desarrollamos aprendizaje significativo y resolvemos una tarea de manera grupal, cuyo objetivo es realizar un trabajo sobre un tema determinado mediante la interacción y la puesta en práctica de alguna acciones. Implica la colaboración de todo el grupo, desde el punto de vista de la negociación. Hablar de la metodología de proyectos es hablar de aprendizaje significativo, identidad, diversidad, aprendizaje activo, investigación, evaluación del proceso y globalidad de los aprendizajes.

Si consideramos las afirmaciones de Hernández, F. (2000):

“Los proyectos pueden permitir acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven, replantear la organización del *currículum* por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y en el espacio escolar, tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por el *currículum* básico y replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento”. (Hernández, F. 2000, 40).

Es en este planteamiento de los Proyectos seguido por Hernández (2000), desde el que formulamos nuestro Trabajo, ya que en un contexto de diversidad educativa y de multiculturalidad, nos permitirá conocer a nuestros alumnos y alumnas, favoreciendo el desarrollo personal y la adquisición de las competencias necesarias para que comprendan el mundo y la realidad en la que viven y aquella otra de la que proceden. También nos permitirá organizar el *currículum* por materias y distribuirlo en el tiempo y en el aula de manera que se adapte a su desarrollo madurativo y a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta la realidad extraescolar, la transformación de los saberes y los cambios sociales. Esto es opuesto a la pedagogía tradicional dónde los libros, las fichas y el aprendizaje individualizado, la competitividad y las notas son los ejes fundamentales, no permitiendo a los niños y niñas aprender a hacer desde el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo, aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y realizando proyectos comunes donde los conflictos se resuelven respetando valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

2.2.1.- Objetivo de la metodología de Proyectos

La metodología de proyectos es una estrategia metodológica cuyo objetivo es crear contextos significativos para los aprendizajes, respondiendo a los principios fundamentales de la pedagogía actual para aplicarlos en la vida cotidiana.

Siguiendo la publicación “El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva”, realizada por el Área de Acción Social de FUNDACIÓN MAPFRE, a través del programa RECAPACITA, en su espacio de divulgación sobre Innovación Pedagógica, y consultado en mayo de 2013 desde el servicio de orientación educativa de Andújar, podemos enumerar como objetivos globales de la metodología de Proyectos los siguientes objetivos:

1. Fomentar el aprendizaje autónomo basado en situaciones abiertas y flexibles y no en actividades estructuradas, cerradas y reiterativas.
2. Trabajar desde un enfoque multidisciplinar favoreciendo la conexión de aprendizajes y contenidos.
3. Aplicar en la vida real los conocimientos adquiridos dotándoles así de funcionalidad y haciendo realidad la programación por competencias y el desarrollo de capacidades.
4. Participar activamente en los grupos a lo largo de todo el trabajo buscando la participación de todos/as en las actividades planificadas.
5. Usar el método científico como guión de trabajo fomentando sus competencias investigadoras.
6. Aumentar los niveles de motivación de los alumnos/as planteando actividades cooperativas en función de los intereses de los alumnos/as respetando los currículos básicos y no de tareas presentadas de forma reiterativa por el profesor/a.
7. Plantear soluciones creativas y consensuadas en la resolución de los problemas.
8. Potenciar los procesos psicológicos relacionados con el tratamiento de la información y el aprender a aprender.

9. Permitir distintos niveles de profundización y compromiso en las tareas adaptándolo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno/a en el trabajo del aula.
10. Promover el equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las tareas planteadas.
11. Exigir de los alumnos un uso adecuado del lenguaje para la transmisión de los conocimientos adquiridos en el transcurso de trabajo.
12. Fomentar el uso de diversidad de materiales, recursos y de las TIC promoviendo la investigación para realizar las tareas planteadas.
13. Promover las relaciones sociales entre todos/as alumnos/as en las situaciones y contextos que los rodean.

2.2.2.- Agrupación del alumnado

Los proyectos llevan la realización de diferentes actividades para conseguir una tarea final que se integrará dentro del Proyecto. En algunas ocasiones los alumnos trabajarán solos sin ninguna guía, otras en pequeños grupos de dos, otras en las que requieran trabajar en grupo e incluso reunirse con la clase entera a discutir aspectos importantes del proyecto. Los componentes de los grupos dependerán de la actividad a realizar y de los aprendizajes previstos en los objetivos.





2.2.3.- Organización del aula

La manera de organizar el aula dependerá del trabajo que se realice allí y del número de alumnos y alumnas que participen en el mismo. Siguiendo a López Varela (2004), el aula debe permitir la actividad autónoma, cooperativa e individualizada de manera que se puedan respetar los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado para que aprendan significativamente y establezcan relaciones de cooperación, respeto y ayuda.

Continuando con la organización del aula que López Varela plantea, ordenaremos el mobiliario y el material del aula, agruparemos o separaremos las mesas y repartiremos el material necesario, en función de la tarea que allí se realice. También crearemos los espacios necesarios para la actividad individual, la actividad por parejas, la actividad en pequeño grupo y las actividades en gran grupo.



Así mismo, siguiendo el trabajo sobre la organización del aula de Adame (2010), podemos concluir que, dentro de la metodología del trabajo por proyectos, los agrupamientos más utilizados son los pequeños grupos

compuestos 4 ó 5 alumnos y/o alumnas. Estos agrupamientos permiten a los alumnos o alumnas interactuar con los otros miembros del grupo, que se ayuden y compartan materiales, que realicen las actividades grupales fomentando la investigación, la creatividad y la formación en valores, que se repartan roles y responsabilidades,... También facilitan al profesor o profesora su labor de guía y seguimientos de las tareas de los distintos grupos.

2.2.4.- Papel del profesorado y papel del alumnado

En la educación tradicional el profesor/a es el portador del conocimiento que domina, explica y transmite a sus alumnos/as. La relación profesor/a-alumno/a es paternalista y está basada en la autoridad. En esta educación el alumno es el receptor de una información que debe memorizar y repetir. La actitud del alumno/a es pasiva y receptiva.

Siguiendo las consideraciones de De Miguel y otros en 2005, el aprendizaje orientado a Proyectos está orientado a la acción. Los estudiantes tienen que asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación para resolver problemas reales. El profesor deja de ser la fuente principal de información.

La metodología de Proyectos es un método basado en la experiencia y en la reflexión, donde la investigación alrededor de un tópico adquiere un papel fundamental para resolver los problemas propuestos a partir de soluciones abiertas que generan conocimiento nuevo y desarrollan habilidades en los estudiantes. Esta metodología supone no sólo un cambio en la estrategia de la enseñanza, sino que introduce al profesorado y al alumnado en un concepto de educación diferente a la tradicional donde las relaciones entre ellos cambian.

Consideramos que los nuevos contextos educativos surgidos el aula con la aplicación del trabajo por proyectos, establecen nuevas relaciones entre los integrantes de los mismos que a su vez generan nuevas funciones. Para determinar las relaciones surgidas entre el profesorado y del alumnado en estos nuevos contextos educativos y definir las nuevas funciones aparecidas, continuamos con el planteamiento seguido por De Miguel y otros en 2005.

Según los autores es muy importante especificar cuáles van a ser las tareas realizadas por el profesor/a y los alumnos/as antes, durante y después de la ejecución de cada una de ellas. El único modo de conseguir que el alumno/a sea protagonista de su propio aprendizaje es que lograr que participe activamente en la organización y gestión de la propia actividad, es decir su propio proceso de aprendizaje. Por eso muy importante señalar el tipo de actividades y tareas que alumnos/as y profesores tienen que realizar a la hora de planificar su trabajo.

En último lugar vamos a enumerar las funciones y tareas del profesorado y del alumnado en el trabajo por proyectos´

“Las funciones del profesorado son:

- Tutelar a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones.
- Estar disponible para aclarar las dudas del estudiante.
- Guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente, motivándolos a trabajar de forma autónoma, especialmente en las fases de planificación, realización y evaluación.

Las tareas del profesor de forma secuenciada son:

- Presentación y definición del proyecto.
- Dar indicaciones básicas sobre el procedimiento metodológico.
- Revisar el plan de trabajo de cada equipo.
- Realizar reuniones con cada equipo para discutir y orientar sobre el avance del proyecto.
- Utilizar clases para satisfacer necesidades de los equipos.
- Revisión individual y grupal de los progresos del proyecto y de los aprendizajes desarrollados.

- Realizar la evaluación final en base a los resultados presentados y los aprendizajes adquiridos.

2. Las funciones del alumnado:

- Construir nuevos conocimientos y habilidades trabajando desde los conocimientos y habilidades que ya poseen mediante la investigación creadora.
- Desarrollar la capacidad de aprender a aprender mediante un estudio independiente
- Promover su motivación intrínseca centrándose en sí mismo.
- Aprender a trabajar cooperativamente.

Las tareas del estudiante, básicamente, son:

- Conformar los grupos de trabajo.
- Interactuar con el profesor para aclarar dudas y definir el proyecto.
- Definir el plan de trabajo (actividades individuales, reuniones, etc.).
- Individualmente buscar y recoger información, proponer diseño y soluciones.
- Revisión de la información y planificación del trabajo.
- Desarrollo del proyecto y reuniones con el profesor.
- Entrega de un primer informe o propuesta de resultados.
- Presentación de los resultados obtenidos y de los aprendizajes logrados por el equipo". (De Miguel y otros, 2005, 100)

2.2.5.- Ventajas e inconvenientes de la metodología de Proyectos

El Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos constituyen una ocasión para la mejora de los alumnos y alumnas en el aprendizaje de contenidos y de la adquisición de valores y habilidades sociales. Como metodología podemos plantear una serie de ventajas e inconvenientes en su aplicación. Dentro de las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias citadas en el estudio realizado en el Instituto de estudios Superiores de Monterrey, México, está la Metodología de Proyectos. La aplicación de esta metodología comporta una serie de ventajas e inconvenientes que pasaremos expresar a continuación.

Entre las ventajas que encontramos en esta metodología, siguiendo el citado estudio podemos citar las siguientes:

- “Los estudiantes aprenden a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma independiente.
- Mejora la motivación para aprender porque se apoya en la experiencia y favorece el establecimiento de objetivos relacionados con la tarea.
- Permite aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas, con la consiguiente mejora de las competencias correspondientes.
- Favorece un aprendizaje integrador (aprendizajes de conocimientos, metodológicos, sociales y afectivos).
- Fortalece la confianza de los estudiantes en sí mismos.
- Fomenta formas de aprendizaje investigador”. Disponible en <http://personales.unican.es/salvadol/programas/POLproyectos.pdf>

También ubicamos en el dossier anterior los siguientes inconvenientes:

- “Dificultad de actuar con estudiantes poco motivados o con experiencias negativas en su rendimiento académico.
- Dificultad de aplicar el método con estudiantes que carezcan de conocimientos y experiencias relacionadas con los contenidos sobre los que se desea aplicar el método”. Consultado en <http://personales.unican.es/salvadol/programas/POLproyectos.pdf>

2.3.- Evaluación auténtica

Un tipo de aprendizaje como el que estamos proponiendo conlleva una reflexión sobre el proceso evaluativo al que se va a confrontar. De este modo surge la necesidad de pensar en el término evaluación auténtica propuesto por Álvarez Valdivia, I.M. (2009), es una expresión genérica, basada en tareas reales y relevantes, equiparable a la evaluación formativa.

2.3.1.- Evaluación del Aprendizaje cooperativo

Para hablar de evaluación en el Aprendizaje Cooperativo, tenemos que tener en cuenta qué es el citado aprendizaje y cuáles son sus objetivos. Siguiendo las consideraciones de Johnson, Johnson, y Holubec:

“El diagnóstico y la evaluación están tan entrelazados que resulta difícil separarlos. Pero normalmente, diagnosticar significa recoger datos para emitir un juicio, y evaluar es juzgar el valor de algo sobre la base de los datos recogidos. El diagnóstico no implica asignar calificaciones. El docente puede diagnosticar sin hacer una evaluación, pero no puede evaluar sin haber diagnosticado”. Johnson D.W., Johnson R.T, y Holubec E.J. (1997, 52)

Por lo que concluimos que el docente decidirá qué va evaluar y cómo va a recoger los datos que necesita para evaluar.

En el Aprendizaje Cooperativo los alumnos y alumnas son los protagonistas de su propio aprendizaje. Son ellos mismos los que mediante la manipulación, la observación, la investigación y la experimentación aprenden a hacer, a convivir y a ser. Consideramos que esta manera de aprender implica una forma de evaluar diferente, si evaluamos aprender a hacer, convivir y a ser, evaluamos competencias y eso es evaluar un proceso de aprendizaje y no un resultado final.

El Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, establece en su artículo 9 punto 1 relacionado con la evaluación, que:

“La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo”. (DF 24/2007, de 19 de marzo)

Y continúa expresando el decreto foral en su punto 2:

“que la evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo”. (DF 24/2007, de 19 de marzo)

Concluye el decreto foral en su punto 5 afirmando que:

“los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”. (DF 24/2007, de 19 de marzo)

Siguiendo las consideraciones sobre el Aprendizaje cooperativo del Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid en el año 2008, y una vez analizadas todas las características del Aprendizaje Cooperativo, se pueden plantear los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación del aprendizaje individual y/o grupal
- Evaluación entre los iguales (coevaluación)
- Autoevaluación

2.3.2.- Evaluación en la metodología de Proyectos

El documento de la Fundación Mapfre El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva, recoge en referencia a la evaluación del método de Proyectos, que:

“En una metodología cooperativa nos interesa especialmente una evaluación continua que asegure la recogida de información del proceso tanto de construcción del conocimiento como de la propia dinámica cooperativa. El instrumento para la evaluación debe ser válido, confiable, práctico y útil. En esta evaluación será igual de importante la asignación de roles y su papel en este proceso, incluyendo la autoevaluación y coevaluación como técnicas de nuestro proceso evaluador”. (Programa

Buenas Prácticas para la Inclusión. Recapacita, FUNDACIÓN MAPFRE, 22). Documento consultado en mayo de 2013 a través del Servicio de Orientación Educativa de Andújar.

Una vez analizadas las características del Aprendizaje cooperativo, las tareas y contenidos curriculares planteados, planificaremos la recogida de datos para hacer la valoración o evaluación. Podemos tener en cuenta la evaluación individual o grupal, la evaluación entre iguales (coevaluación) y la Autoevaluación. También podemos evaluar los contenidos planteados mediante pruebas puntuales similares a los exámenes tradicionales. Por ejemplo la rúbrica es uno de los instrumentos de evaluación del método de Proyectos (Frías y Kleen, 2005; Martínez-Rojas, 2008; García García, Terrón López & Blanco Archilla, 2010)

Siguiendo las consideraciones expuestas en el dossier del Taller Proyectos en el Aula: Desarrollo de Competencias, elaborado en la UPNA en 2009, sobre los instrumentos de evaluación:

“Las rúbricas son instrumentos muy útiles para la evaluación de los Proyectos en el aula. Se definen como guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio. Se consideran herramientas útiles para evaluar aquellas tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas sino aquellas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno. Se concluye afirmando que las rúbricas responden a preguntas como: ¿Qué aspectos caracterizan la ejecución experta? y/o ¿Qué caracteriza la ejecución excelente, buena y promedio?”. (PROYECTOS EN EL AULA: DESARROLLO POR COMPETENCIAS. UPNA Pamplona. 2009, 66). Sin catalogar.

Una rúbrica es una tabla de doble entrada que tiene tres componentes los indicadores o aspectos a evaluar en el alumnado que se sitúan en la columna izquierda de la tabla, los niveles de desempeño de la tarea que se sitúan en la parte superior de la tabla y las celdas de la tabla donde se describirá una graduación cualitativo-descriptiva de los indicadores.

Tabla1. Tabla para realizar el diseño de una rúbrica. Elaboración propia.

ITEMS O CRITERIOS A EVALUAR	CUANTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA			
	Excelente	Excelente	Suficiente	Insuficiente

En la siguiente tabla vemos como se lleva a efecto el diseño de una rúbrica. En la columna izquierda de la tabla observamos los indicadores o aspectos a evaluar en el alumnado, en la parte superior de la tabla situamos los niveles de desempeño de la tarea y en el interior de las celdas de la tabla se describe una graduación cualitativo-descriptiva de los items.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar procesos de Aprendizaje Cooperativo.
Documento *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*.
Leticia Romo. 2011

RÚBRICA PARA EVALUAR PROCESOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO				
DIMENSIONES Y CRITERIOS	EXCEPCIONAL	ADMIRABLE	ACEPTABLE	AMATEUR
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Todos los estudiantes participan con entusiasmo	Al menos $\frac{3}{4}$ de los estudiantes participan activamente	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias	Sólo una o dos personas participan activamente
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea	La responsabilidad es compartida por $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo	La responsabilidad recae en una sola persona
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas	Muy poca interacción: conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Cada estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.

2.4.- Atención a la diversidad

La educación es un aprendizaje necesario para que las personas puedan desarrollar su identidad, su personalidad y sus capacidades físicas e intelectuales. Este desarrollo es necesario para su integración social y profesional.

La educación es un derecho humano fundamental y universal y debe ser accesible a todas las personas sin distinción alguna. Las normas internacionales reconocen el derecho a la educación y destacan la necesidad de hacer accesible la educación primaria a todos los niños y niñas sin exclusión alguna. Todos los Estados tienen la obligación de hacer escuelas accesibles y gratuitas a todos los niños y niñas, para que aprendan a leer y a escribir.

2.4.1.- Educación intercultural

Aunque este apartado podría extenderse tanto como para ser objeto de un TFG, siquiera someramente hemos considerado oportuno incluir algunas pinceladas sobre la Educación Intercultural.

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos. Cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, aunque existan unas características cognitivas, afectivas y conductuales con algunas semejanzas. Estas variaciones unidas a las diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., conforman una amplia gama de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos más alejados de lo habitual. Este conjunto de personas conforman la diversidad natural.

En los grupos sociales existe una variabilidad natural que los conforman. Cada grupo social tiene una cultura y unas estructuras sociales sobre las que se configuran como grupo, y esta cultura se transmite mediante la educación. En las conclusiones que Peñalva y Soriano (2010) exponen en relación con las afirmaciones que realizó Soriano Ayala, E. (2005):

“La educación intercultural es aquella educación que potencia competencias en el alumnado que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural...la escuela debe formar a los jóvenes en la pedagogía de la diversidad, prepararles para relacionarse en (y con) mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y de las capacidades”.
(Peñalva y Soriano 2010, 10)

Si continuamos con las conclusiones realizadas por Peñalva y Aguilar (2010) que tienen en cuenta las aseveraciones de Soriano Ayala, E. (2005), podemos señalar la interculturalidad en el ámbito como:

“El vivir con personas de diferentes etnias, razas y culturas, lo que implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo”.
(Peñalva y Aguilar 2010, 11)

Finalmente, concluimos afirmando que la Educación Intercultural amplía el concepto de diversidad que planteamos al principio. Este concepto de diversidad es más amplio que el que se circunscribe sólo a los colectivos que tienen unas peculiaridades que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados. Consideramos que en los grupos educativos amplios que conforman nuestra realidad escolar, se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

2.4.2.- Concepto de Atención a la Diversidad

La sociedad está formada por grupos heterogéneos. Y según expresa González-Gil (2011) siguiendo las consideraciones de Gimeno (2000):

“La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado), y que podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella”. (González-Gil 2011, 62)

Si nos apoyamos en las afirmaciones de González- Gil (2011) podemos identificar la diversidad en el ámbito educativo:

“La diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades etc... y exige una atención educativa adecuada”.
(González-Gil 2011, 62)

En los planteamientos de Arnáiz (2004) seguidos por González-Gil (2011) encontramos un planteamiento de la diversidad amplio, que abarca la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación. Esta consideración amplia de diversidad deja atrás la diversidad centrada en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales.

Podemos concluir afirmando que la diversidad es un fenómeno que nos encontramos en nuestras aulas y se refiere a la circunstancia del alumnado a ser distintos y diferentes. Es obligación la Administración educativa, de la escuela y del profesorado atenderla.

2.4.3.- Evolución legislativa

Podíamos hacer un recorrido amplio del concepto de atención a la diversidad a lo largo de la historia, pero nos vamos a centrar solamente en tres leyes recientes de nuestro sistema educativo. Abordaremos la Atención a la Diversidad que planteaba la LOGSE en 1990, continuaremos con los planteamientos seguidos en la LOE en 2006 y esbozaremos las consideraciones que sobre la Atención a la Diversidad apunta la LOMCE en 2014.

En el año 1990 la LOGSE abordó una reforma del sistema educativo que se edificó sobre dos pilares la comprensividad y la diversidad. Esta ley contempló medidas de atención individualizada y de refuerzo escolar, y estableció un nuevo modelo de Educación Especial para solucionar todas las necesidades educativas especiales. La LOGSE quería garantizar el acceso de todos los alumnos a unos aprendizajes comunes fundamentales para su desarrollo y socialización y la atención adecuada a sus intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de maduración. Entre las novedades que ofrecía esta nueva ley encontramos:

- El concepto de ACNEE o alumno/a con necesidades educativas especiales.

- Las adaptaciones al curriculum mediante Adaptaciones Curriculares.
- Establecimiento de programas de integración educativa.
- Existencia de Programas de compensación educativa proporcionando los recursos necesarios para su realización.
- Establecimiento de nuevas medidas de evaluación y promoción para abordar estas situaciones.

En el año 2006 entra en vigor una nueva ley educativa, la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Esta ley apunta entre los principios que la conforman:

“Que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades (...), para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. (LOE 2/ 2006, de Educación. BOE núm. 106 de 3 de mayo. p. 17159)

Continúa expresando la ley en su Título II “Equidad en la Educación”, artículo 71, que:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, 1) por presentar necesidades educativas especiales, 2) por dificultades específicas de aprendizaje, 3) por sus altas capacidades intelectuales, 4) por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o 5) por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.(LOE 2/ 2006, de Educación. BOE núm. 106 de 3 de mayo. p. 17170)

Entre los nuevos términos que aparecen en la LOE encontramos dificultades específicas de aprendizaje, necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia personal...

Podemos concluir manifestando que la LOE aborda la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de ofrecer a todo el alumnado una educación adaptada a sus características y necesidades.

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, surge no como una ley nueva sino como una modificación de la LOE. En su Preámbulo aparece una primera mención a la atención a la diversidad en los siguientes términos:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias”. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. LOMCE. BOE núm. 295 de 10 de diciembre. p. 97858)

Las modificaciones planteadas por la LOMCE en relación con la Atención a la Diversidad, aparecen en su artículo 1 de la siguiente manera:

“b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los

ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

q) La libertad de enseñanza y de creación de centro docente, de acuerdo con él". (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. LOMCE. BOE núm. 295 de 10 de diciembre. p. 97866-67).

Podemos concluir afirmando que la LOMCE determina un nuevo camino para la Atención a la Diversidad. En su exposición de motivos determina que:

“El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. LOMCE. BOE núm.295 de 10 d diciembre. p. 97858-59).

En el apartado V de la exposición de motivos se menciona de forma explícita la educación inclusiva haciendo referencia a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, en la que se recoge que la mejora en los niveles de educación también debe dirigirse a las personas con discapacidad, a quienes se les garantizará una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Relacionado también con la Atención a la Diversidad, se habla de la flexibilidad de las trayectorias académicas para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial, concretamente se habla del alumnado en la etapa de Secundaria.

El camino emprendido por la LOMCE es incierto y con su aplicación determinará una nueva andadura en la Atención a la Diversidad y la escuela inclusiva. ¿Hacia dónde nos llevará?

2.4.4.- Plan de Atención a la Diversidad

El Plan de Atención a la Diversidad es el instrumento que orienta la planificación anual de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro, en el marco de la Programación General Anual, a partir del cual se dan respuestas ajustadas a las necesidades de todo el alumnado, y en particular a los alumnos con necesidades educativas específicas de atención educativa.

El Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, en su artículo 2 manifiesta que la finalidad de la orientación educativa:

“La Orientación Educativa constituye un elemento de calidad y mejora de la institución escolar y su finalidad es la de contribuir a la educación integral y personalizada del alumnado, atendiendo a su diversidad, mediante el asesoramiento y apoyo técnico al alumnado y a sus padres, madres o tutores legales, como primeros y principales educadores de sus hijos, a los centros docentes y al profesorado”. (DF 66/2010, de 29 de octubre. BON núm. 145. p.15667).

Siguiendo el DF 66/2010, de 29 de octubre, podemos determinar que la Orientación educativa interviene en los siguientes aspectos: desarrollo de la trayectoria académica y profesional, procesos de aprendizaje, atención a la diversidad y prevención y desarrollo humano.

Las funciones que desarrolla la orientación educativa son: información y asesoramiento al alumnado y a las familias, evaluación psicopedagógica, diseñar planes de prevención con otras entidades para realizar las evaluaciones, atender al alumnado con problemas de aprendizaje o inserción social diseñando y aplicando ACI e intervenciones específicas, participar en la elaboración del PEC y del PCC, establecer relaciones entre la comunidad educativa y el entorno social.

Las instancias internas que intervienen en la orientación educativa son: Jefatura de estudios, Consejo escolar, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Tutores, equipo de ciclo, orientador y Unidad de Apoyo Educativo (UAE).

La UAE está compuesta por: el orientador que es el coordinador, el /la PT, y el profesorado de perfil singular (profesorado de ámbito).

Las funciones que realiza la UAE son: participar en la Elaboración y modificación del PEC y de la PGA, formular a la CCP propuestas de elaboración y modificación del PCC, asesorar la CCP y E. de Ciclo en aspectos psicopedagógicos del PCC, diseñar desarrollar y evaluar la respuesta educativa a los A.con.N.E.E., colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la programación de A.C., colaborar en las decisiones sobre evaluación y promoción, asesoramiento a las familias cuando se precise de una intervención especializada y en el desarrollo de programas formativos para familias, promover la actualización científica y didáctica proponiendo actividades de formación docente, seleccionar medios y recursos que fomenten y faciliten las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, programar y realizar actividades complementarias, colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales para intervenir sobre las necesidades educativas del alumnado, memoria de la UAE que se incluye en la Memoria final del centro y Evaluación psicopedagógica en los casos en que sea prescriptiva.

Los informes que se realizan en los centros al final de curso y en las evaluaciones iniciales practicadas al inicio de curso, junto a las evaluaciones periódicas trimestrales son los documentos que utilizan los equipos educativos para detectar y valorar las necesidades educativas del alumnado cuando presentan dificultades de aprendizaje. También se determinan las medidas más adecuadas para ponerlas dentro del aula si es posible.

Cuando la problemática específica de un alumno o alumna no se puede llevar a cabo por el tutor/a, exige una intervención más individualizada que parte de la evaluación que se realiza en el Departamento de Orientación.

En este caso el proceso que se sigue es el siguiente:

Tabla 3. Proceso de intervención individualizada de un alumno/a con necesidades educativas individualizadas. Elaboración propia.

1	Detección de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas en el aula por las dificultades encontradas para seguir el proceso de aprendizaje.
2	El tutor/a formula de la Demanda de Evaluación Psicopedagógica con un formulario que proporciona el Departamento de Orientación (DO).
3	Remisión de la demanda al DO para planificar la evaluación.
4	El orientador/a realiza la evaluación psicopedagógica y remite el informe al tutor/a, al jefe/a de estudios y a las familias.
5	Planificación de las medidas educativas y aplicación de las mismas por el tutor/a con la colaboración del DO.
6	Seguimiento del programa adaptado

Las medidas educativas que se pueden adoptar dentro de un plan de Atención a la diversidad están:

- 1) Medidas Curriculares: son medidas educativas que se toman para normalizar el acceso al currículo del alumnado que posee necesidades educativas especiales. Pueden ser programaciones didácticas, adaptaciones curriculares, opcionalidad de asignaturas si procede y acción tutorial.
- 2) Medidas organizativas: se manifiestan en la distribución de los recursos materiales y humanos de los que cada centro dispone para atender las necesidades educativas que se plantean para atender al alumnado. Pueden ser: refuerzos educativos, apoyo permanente para el alumnado con NEES, apoyo intensivo a la enseñanza de la lengua castellana y las matemáticas (realizado por profesorado específico) y permanencia de un año más en el curso o ciclo.

2.5.- ¿Qué es un *Lapbook*?

Cuando se trabaja en un aula de refuerzo de una UAE hay que enfrentarse a un alumnado que está acostumbrado a ser considerado como *diferente*. Diferente porque deja su grupo de referencia, porque sale de su aula, porque trabaja con otros libros, porque trabaja otros contenidos, porque habla diferente, porque tiene otros intereses, porque su cultura es diferente, etc. Todo lo anterior hace que, aunque se sientan iguales dentro de mi aula, estén desmotivados para realizar las propuestas didácticas que se llevan a cabo en el aula. Esto me hizo replantearme el trabajo del aula.

Pensé que tenía que hacer algo para que estos alumnos y alumnas se integraran en proceso de enseñanza-aprendizaje y fueran capaces de construir su propio aprendizaje. Tenían que darse cuenta que ellos eran capaces de hacer, de pensar con autonomía, de expresar sentimientos, de establecer relaciones, de trabajar en grupo, de responsabilizarse de tareas, de plantear y cumplir normas,..., en definitiva de construir conocimiento, de aprender.

En mi caso decidí trabajar de un modo diferente, cambié el formato y me planteé trabajar competencias y trabajo cooperativo. Pensé realizar un proyecto porque me permite plantear las asignaturas del currículo de un modo globalizado, de un modo interdisciplinar. Decidí realizar el proyecto en formato *Lapbook*, dejando a un lado las fichas y la compartimentación de los contenidos en asignaturas y hacerlo de un modo creativo y novedoso para ellos y ellas.

Una vez decidida la realización del *Lapbook*, me surgió el siguiente dilema ¿qué vamos a trabajar? Para decidir el tema tuvimos en cuenta a los siguientes aspectos:

- Buscar un centro de interés (motivación personal)
- Aprender a aprender
- Globalizar la enseñanza
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño

- Aplicar los contenidos del currículo
- Aprender la lengua castellana
- Desarrollar creatividad
- Trabajar en equipo
- Investigar y buscar información sobre un tema

2.5.1.- Definición de *Lapbook*

Para explicar que es un *Lapbook*, hemos tenido en cuenta la información que se aporta en el blogspot El color de la escuela, consultado en <http://elcolordelaescuela.blogspot.com.es/2013/03/creando-lapbooks.html>. Allí se indica que es una carpeta o libro desplegable en el que de una manera visual y creativa, se puede trabajar sobre un tema previamente escogido. Se hace pegando en el interior de una cartulina doblada las diferentes actividades realizadas en el aula y que permite a los educadores diseñar material para introducir, desarrollar y ampliar un tema escogido.

El *Lapbook* es un proyecto que se puede realizar por partes. El alumnado puede trabajar en las diferentes secciones del proyecto en distintos momentos o días de la semana y no es necesario que se siga un orden concreto, por lo que se adapta muy bien al horario semanal del alumnado del aula de refuerzo educativo.

Como todo proyecto comienza con la elección de un tema, continua con la planificación y el planteamiento de los objetivos y contenidos que se van a trabajar y el modo de realizarlo. El *Lapbook* será el producto final del proyecto y dentro de él estarán las carpetas con las tareas trabajadas.

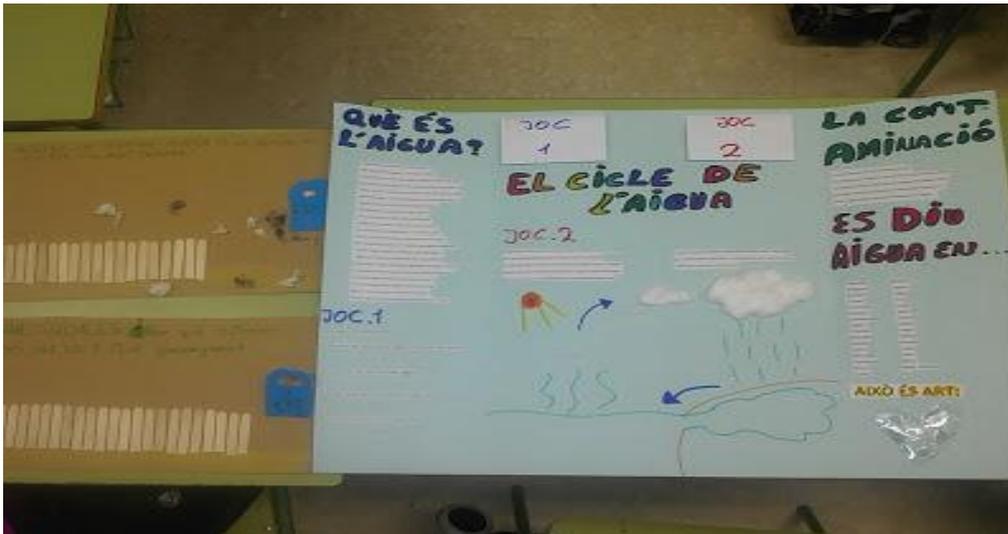


Figura 13. *Lapbook desplegado.* Imagen copiada del *blogspot* El color de la escuela

2.5.2.- Cómo realizar un *Lapbook*

Rosa Fernández es una maestra de Educación Primaria que elabora *Lapbooks* con sus alumnos y alumnas. En su *blogspot* nos ilustra como hace ella el *Lapbook* y los materiales que utiliza. Nosotros lo hemos consultado en su web: <http://rosafernandezsalamancaprimaria.blogspot.com.es/2014/01/como-hacer-un-lapbook-paso-paso-tutorial.html>.

Nos indica que para realizar un *Lapbook* necesitamos un material específico compuesto por: cartulinas, pinturas, rotuladores, tijeras, dibujos, pegamento, folios, libros, objetos, actividades, esquemas, fotografías,...relacionados con el tema elegido. Este material se irá pegando en el interior. También añade que con el *Lapbook* se trabajan las competencias de autonomía e iniciativa personal, la lingüística, la del tratamiento de la información y competencia digital y la de aprender a aprender. Como podemos observar, con este material podemos realizar nuestra labor educativa teniendo en cuenta el currículum de Educación Primaria.

A continuación presentamos el proceso de elaboración de un *Lapbook*.

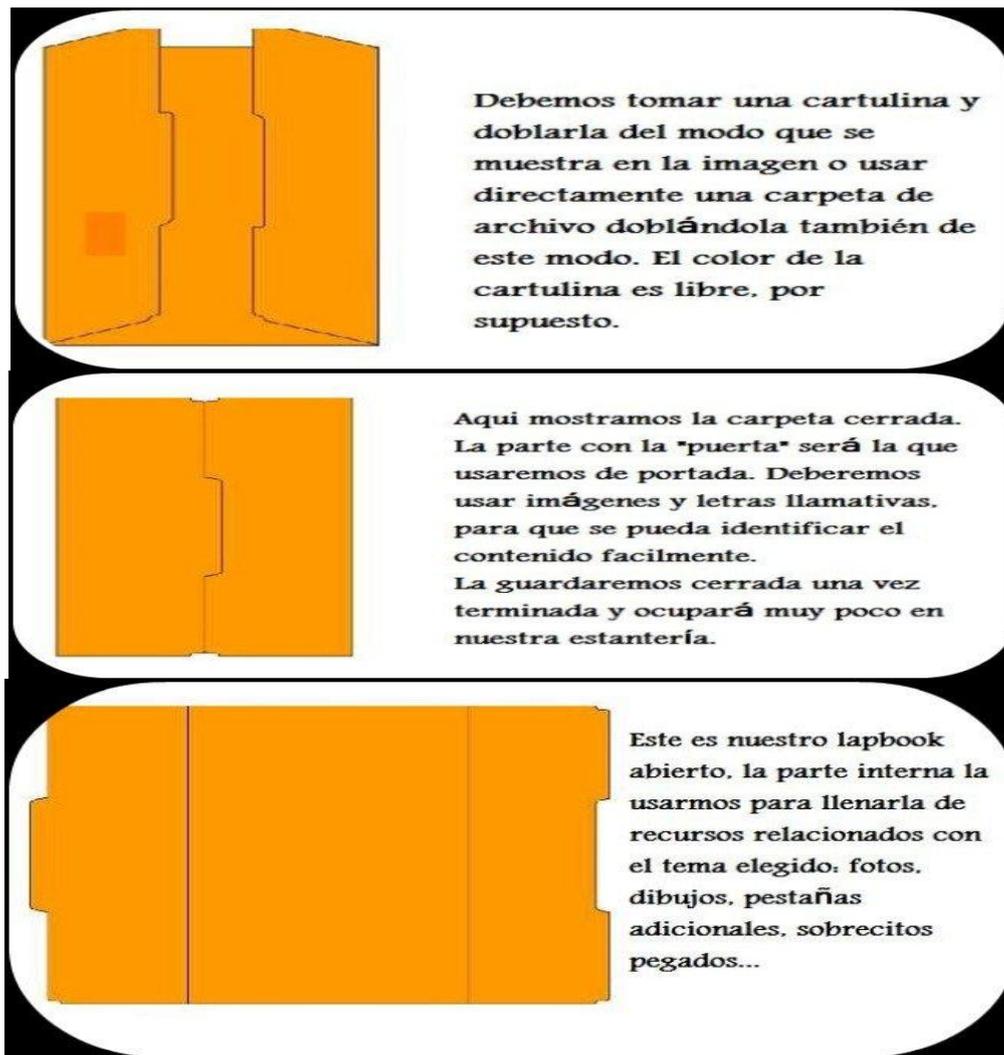


Figura13. Proceso para elaborar un *Lapbook*. Blogspot El color de la escuela

3.- PROPUESTA PROYECTO DE *LAPBOOK* EN UNA UAE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El capítulo anterior incluye el marco teórico, en él hemos querido reflejar el estado de la metodología educativa que vamos a utilizar y las teorías que tomamos como referente para diseñar nuestra propuesta pedagógica que ha sido llevada a cabo en un aula de una UAE de Primer Ciclo de Educación Primaria. Nuestro eje metodológico está constituido por el Trabajo Cooperativo y el método de Proyectos. Hemos llevado a cabo un proyecto para crear situaciones de aprendizaje significativo, donde la construcción de conocimiento se realiza mediante el desarrollo de los contenidos curriculares del ciclo de forma global, para que los alumnos y alumnas desarrollen actitudes de cooperación, ayuda mutua, respeto, responsabilidad, escucha activa, inquietud por aprender, etc. El aprendizaje significativo aparece cuando el alumno/a, constructor de su propio conocimiento, relaciona los conocimientos que ya posee con los que va aprender y lo hace interactuando con su entorno socio-cultural y físico, su actividad interna y externa, su afectividad, sus conocimientos previos y de la ayuda pedagógica que presta el docente durante las etapas del proyecto.

El Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. A continuación incorporamos seis tablas con los objetivos generales de etapa, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación que desarrolla el currículo y que se trabajan en el Proyecto.

Tabla 4. Objetivos del Proyecto en el *Lapbook*. Elaboración propia

MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. Potenciar la comprensión lectora empleando textos matemáticos. Utilizar adecuadamente y con precisión el vocabulario específico del área de Matemáticas. • Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos. • Apreciar el papel de las Matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones. • Utilizar la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos.
LENGUA CASTELLANA	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural. • Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos. • Utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. • Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes. • Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos. • Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.

SOCIAL Y CULTURAL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresar correctamente, en forma oral y escrita, los textos científicos, históricos y geográficos adecuados a su edad. Utilizar adecuadamente y con precisión el vocabulario específico del área.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

Tabla 5. Competencias básicas del Proyecto en el *Lapbook*. Elaboración propia

COMPETENCIAS	ASPECTOS A DESARROLLAR
1. Comunicación Lingüística	Utilizaremos el lenguaje como instrumento de comunicación escrita con la elaboración de textos (cuento y redacción) y de comunicación oral con la expresión de vivencias, opiniones, formarse un juicio crítico, buscar y recopilar información para comprender y expresar la realidad en la que viven.
2. Matemática	Serán las matemáticas el medio que utilizaremos para resolver problemas y situaciones cotidianas dónde los números, las operaciones básicas, el dinero y su uso y el razonamiento matemático, son de uso común.
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico	Aprenderemos descubriendo cómo es el medio físico que nos rodea y como suceden algunos fenómenos naturales, También observaremos y estudiaremos la intervención humana en el medio natural y sus consecuencias, las actividades productivas en relación el pueblo donde viven.

4. Tratamiento de la información y competencia digital	Utilizaremos las nuevas tecnologías como medios para buscar la información que necesitamos como medio de transmisión de conocimiento para resolver situaciones cotidianas y de este modo trabajar esta competencia.
5. Social y ciudadana	Trabajaremos esta competencia para comprender la realidad escolar y social en la que vivimos, fomentando la cooperación, la convivencia, el respeto a las normas establecidas y el ejercicio de la ciudadanía responsable.
6. Artística	Pondremos en marcha la iniciativa, la imaginación y la creatividad del alumnado para elaborar un librito de cuentos, una guía del pueblo y una oca matemática como producciones finales del Proyecto que integramos en el <i>Lapbook</i> .
7. Aprender a aprender	Serán el reconocimiento de las capacidades individuales (intelectuales, físicas y emocionales), las capacidades que se activan en el aprendizaje (atención, concentración, comprensión y expresión lingüística y matemática, motivación,...), el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, la planificación y organización de actividades, la utilización de recursos y fuentes para recoger, seleccionar y tratar la información, los medios utilizados para trabajar esta competencia.
8. Autonomía e iniciativa personal	La responsabilidad, la perseverancia la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, calcular riesgos, afrontar problemas, buscar soluciones, aprender de los errores,... son los valores y actitudes que fomentaremos para desarrollar esta competencia.

Tabla 6. Contenidos de matemáticas del Proyecto *Lapbook*. Elaboración propia

MATEMATICAS	
CONTENIDOS	
Bloque 1. Números y operaciones	<p>1.Números naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. • Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. • Utilización de los números ordinales. • Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares. <p>2.Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. <p>3.Estrategias de cálculo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo de sumas y restas utilizando algoritmos estándar. • Resolución de problemas que impliquen la realización de cálculos, explicando oralmente el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas. • Confianza en las propias posibilidades y curiosidad, interés y constancia en la búsqueda de soluciones. • Gusto por la presentación ordenada y limpia de los cálculos y sus resultados.
Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes	<p>1. Sistema monetario (el euro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor de las distintas monedas y billetes. Manejo de precios de artículos cotidianos,

Tabla7. Contenidos de Lengua Castellana del Proyecto *Lapbook*. Elaboración propia

LENGUA CASTELLANA
CONTENIDOS
<p style="text-align: center;">Bloque 1. Escuchar y comprender, hablar y conversar</p> <p>Escuchar y comprender</p> <ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como en los de uso cotidiano (explicaciones de clase, documentales). <p>Hablar y conversar</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos) de forma clara usando el léxico, formas lingüísticas, entonación y pronunciación adecuadas.• Valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, moderación en el volumen de voz y utilización del ritmo adecuado).• Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.• Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuosos con las diferencias <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none">• Narrativos: cuentos, narración de sucesos, relato de algo que produjo algún sentimiento de alegría, sorpresa. <p>Estrategias y habilidades</p> <ul style="list-style-type: none">• Mantener la atención sobre las informaciones presentadas en clase.• Identificar la idea global de lo escuchado y detalles muy relevantes.• Secuenciar los hechos de un cuento.• Responder a preguntas referidas a la comprensión global, del texto.

- Intervenir de forma activa en conversaciones de clase, respetando el turno, volumen de voz y ritmo adecuado.
- Hacer comentarios pertinentes sobre lo escuchado, dar opiniones, instrucciones, manifestar sus sentimientos, puntos de vista, preguntar.

Bloque 2. Leer y escribir

Lectura y comprensión de textos escritos:

- Comprensión de informaciones concretas en textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia infantil, como invitaciones, felicitaciones, notas y avisos.
- Comprensión de informaciones en textos para aprender muy vinculados a la experiencia, tanto en los producidos con finalidad didáctica como en los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones).
- Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (identificación, clasificación, comparación).
- Iniciación a la utilización dirigida de las TIC y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita.
- Interés por los textos escritos como fuente de información y aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia

Producción de textos escritos:

- Adquisición de las convenciones del código escrito: concisión, claridad, evitar repeticiones...
- Utilización de elementos gráficos y paratextuales sencillos para facilitar la comprensión (ilustraciones y tipografía)

Estrategias y habilidades

- Activar los conocimientos previos.
- Interpretar el título.
- Responder de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal y global.
- Aplicar los recursos de la lectura expresiva: entonación, ritmo, pausas.

- Avanzar y retroceder en la lectura para facilitar la comprensión.
- Reconocer las partes más significativas del texto: inicio, nudo y final.
- Organización del texto. Presentación, limpieza y distribución del espacio. Legibilidad de la letra: tamaño, alineación.

Bloque 3. Educación Literaria

- Escucha de textos literarios y de lectura guiada por el adulto para llegar a fomentar el gusto por la lectura.
- Uso de la biblioteca de aula y de centro, incluyendo documentos audiovisuales, como medio de aproximación a la literatura.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Identificación de la palabra como instrumento básico para la segmentación de la escritura.
- Conocimiento de las normas ortográficas más sencillas.

Tabla 8. Contenidos de Conocimiento del Medio natural, Social y Cultural del Proyecto *Lapbook*. Elaboración propia

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL
CONTENIDOS
<p>Bloque 1. El entorno y su conservación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de algunos fenómenos atmosféricos y primeras formas de representación. • Observación y percepción de algunos elementos naturales y humanos del entorno.
<p>Bloque 2. La diversidad de los seres vivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de múltiples formas de vida. Identificación de diferencias entre seres vivos y objetos inertes. • Las relaciones entre los seres humanos, las plantas y los animales.

Bloque 3. La salud y el desarrollo personal

- Identificación de emociones y sentimientos propios.

Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías

- Identificación de los componentes básicos de un ordenador. Iniciación en su uso. Cuidado de los recursos informáticos.

Bloque 8. La Comunidad Foral de Navarra

- -Unidad en la diversidad:
 - Principales zonas paisajísticas: Montaña, Zona media y Ribera.
- Las señas de identidad de la localidad

Tabla 9. Criterios de evaluación del Proyecto *Lapbook*. Elaboración propia

ASIGNATURAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
LENGUA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Captar el sentido global de los textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante. 2. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, vivencias o ideas interlocutor, mantener el tema. 3. Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos. 4. Relacionar poniendo ejemplos concretos, la información contenida en los textos escritos próximos a la experiencia infantil, con las propias vivencias e ideas y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta. 5. Redactar y reescribir redacciones y/o cuentos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales. 6. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo (cuentos) , así como algunos aspectos formales simples de la narración (cuento) con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos hechos.

MATEMATICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999 (en algún caso hasta el 300). 2. Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana. 3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma y resta utilizando procedimientos diversos y estrategias personales. 4. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución. Explicar oralmente el proceso seguido para resolver un problema.
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire) y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable. (Ciclo del agua y estados) 2. Reconocer los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. 3. Reconocer, identificar y poner ejemplos sencillos sobre las principales profesiones y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno. 4. Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una información, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros. 5. Utilizar el lenguaje oral y escrito para relatar sus experiencias, formular sus pensamientos e investigar los distintos aspectos de la realidad social o natural. Leer textos referidos al área y utilizar las TIC.

3.1.- Contexto

El centro escolar en que se ha desarrollado el estudio empírico es un Colegio Público de Educación Infantil, Primaria y Primer ciclo de la ESO de un pueblo de la Ribera de Navarra. Este pueblo tiene una población de unos 4800 habitantes aproximadamente. Los sectores de producción con los que cuenta son un pequeño sector agrícola, el sector industrial, el sector servicios y un

importante sector de producción energética. La mayoría de los padres y madres trabajan en el mismo pueblo.

El colegio cuenta con buenas dotaciones materiales y suficientes recursos humanos para la labor educativa. La dotación profesional de Educación Infantil y Primaria está compuesta por: orientador, logopeda, 2 P.T, 3 profesores de minorías, 32 clases, 32 profesores tutores ,6 especialistas, 2 cuidadoras de aula, 3 cuidadoras de comedor y 1 conserje. También cuenta con dotaciones materiales de espacios como polideportivo y gimnasio, biblioteca, aula de informática, aula de música, sala de profesores, despacho de dirección, secretaría, conserjería, sala de reunión del APYMA, sala de materiales , 5 baños, comedor, 2 almacenes material escolar, etc.

Se define como un centro con carácter participativo, comunicativo, integrador y cercano, donde las personas que participen en él, se sientan seguras, tranquilas, acogidas y escuchadas. La cooperación, el compromiso con el medio ambiente, la multiculturalidad y la convivencia son los valores que marcan nuestra práctica educativa.

Los alumnos y alumnas del colegio son de origen magrebí (60%), españoles (30%), de etnia gitana (7%) y de otras nacionalidades, el resto. Podemos deducir que es un colegio donde la multiculturalidad es un rasgo importante. También hay que destacar que muchos de nuestros alumnos y alumnas o no conocen el idioma o su dominio del mismo es bajo. Otros alumnos/as proceden de ambientes desfavorecidos y/o con riesgo de exclusión social...

Durante el desarrollo del proyecto se tendrá en cuenta esta diversidad para educar en valores como igualdad, solidaridad, tolerancia y cooperación.

3.2.- Sujetos

Los cinco alumnos/as que han realizado el Proyecto están escolarizados en segundo curso de EP. Cuatro de estos alumnos/as comenzaron el curso en septiembre y el otro alumno se incorporó tardíamente en abril. De los/as cuatro que comenzaron el curso en septiembre, tres son repetidores y el alumno de

incorporación tardía vivió en Logroño y ha estado un año en Marruecos donde ha estado escolarizado.

Tabla 10. Alumnado que ha realizado el *Lapbook*. Elaboración propia

	SEXO	EDAD	NACIONALIDAD	NIVEL	AC	IDIOMA
ALUMNO 1	Varón	8	Marroquí	1ºEP	No significativa	No
ALUMNO 2	Varón	8	Marroquí	1ºEP	No significativa	No
ALUMNO 3	Varón	7	Colombiana	1º EP	No significativa	Si
ALUMNA 4	Mujer	8	Marroquí	1º EP	No significativa	No
ALUMNA 5	Mujer	8	Marroquí	1º EP	No significativa	No

3.3. Propuesta de Elaboración de Lapbook en una UAE de Educación Primaria

3.3.1.- Punto de interés y motivación

Coincidiendo con la realización del Curso de Adaptación al Grado, en la materia de Observación de procesos y contextos educativos, partimos de una situación real que se describe a continuación:

Un día del mes de febrero fui a recoger a estos alumnos/as a sus clases y uno de ellos empezó a quejarse porque quería quedarse en su clase. Iban a trabajar Conocimiento del medio y el tema le interesaba. Yo le propuse que llevara su libro a mi aula. Una vez dentro del aula le sugerí que me hablara de aquello que tanto agradaba y me mostrara el tema en el libro. Descubrí que era un tema nuevo, el agua. Él no sabía expresarme que veía en la página del libro que yo le había indicado que abriera, sólo me indicaba que había una fotografía bonita y que quería

dibujar. Cómo era un tema que no habían trabajado en clase, no tenía conocimientos que recordar y repetir. Si añadimos a eso su dificultad con el idioma el resultado fue el que habitualmente tiene, el bloqueo. Al observarlo, le sugerí que me enseñara la portada del tema anterior y que me hablara de lo que allí veía. Descubrí que tampoco no podía explicarme gran cosa y me di cuenta que se enfadaba. Yo le dije que no se preocupara porque iba a descubrir que sabía mucho más de lo que pensaba. Realicé el dibujo que dio paso a nuestro proyecto, un paisaje que hemos ido completando poco a poco. Empezamos a poner nombres a lo que yo había dibujado y entablamos un diálogo motivador.

Partiendo de esta realidad y del interés suscitado por describir los paisajes, fuimos añadiendo más elementos y así íbamos trabajando los contenidos curriculares que estaban desarrollando en clase. Pero descubrieron algo que para poder hacer lo anterior había que aprender a hablar, a escribir, a calcular, a observar, a investigar, a compartir, a ayudarse,...., en definitiva a aprender.

3.3.2.- Temporalización

La duración estimada para este proyecto es de 7 semanas, distribuido en 6 sesiones semanales de 45 minutos cada una (en total serían 28 sesiones de Lengua, de estas 28 sesiones 7 de ellas las trabajaríamos relacionándolas con el conocimiento del Medio y 14 sesiones de Matemáticas). Una sesión de Matemáticas a la semana se dedicará exclusivamente a la resolución de problemas y una de Lengua a lectura.

Tabla 11. Horario semanal

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLE	JUEVES	VIERNES
09:00-09:45		Matemática			
09:45-10:30				Lengua	
10:30-10:50		RECREO			
10:50-11:35	Lengua				Lengua
11:35-12:20		RECREO			
12:20-12:40					
12:40-13:25		Lengua			
13:25-14:10			Matemáticas		

3.3.3.- Áreas implicadas

Las áreas implicadas en este Proyecto son Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural y Social.

La Lengua es fundamental, porque es el instrumento de comunicación que permite a nuestros alumnos/as expresar y entender pensamientos, sentimientos y hechos, que suceden en su vida en diferentes contextos (casa, escuela, trabajo, ocio,...) y lo podrán hacer de forma oral o escrita. También es importante resaltar que la Lengua permitirá a nuestro alumnado aprender y acceder al conocimiento en la escuela, relacionándolo con las diferentes asignaturas que allí se imparten, y en todos los ámbitos de su vida. También le permitirá entablar relaciones con sus padres, hermanos, amigos, maestros,... y expresar sus sentimientos y conocimientos.

Las matemáticas permitirán a nuestro alumnado conocer números, formas, hacerse preguntas, obtener modelos, solucionar problemas,... que están relacionados con la realidad. Para el niño/a de esta edad las matemáticas son los números, las operaciones, los problemas, las formas geométricas...

El Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural permitirá al alumnado conocer los diferentes escenarios donde se desarrolla la vida humana y las relaciones que los hombres mantienen con el entorno en el que viven, los fenómenos naturales, los sucesos y el paso del tiempo.

3.3.4.- Recursos

Los materiales escolares y recursos con los que contamos en nuestra aula son los habituales. Tenemos el material personal y/o compartido que son libros, cuadernos, folios, cartulinas, pegamento y tijeras, lápices, gomas, sacapuntas, grapadora y grapas, bolígrafos, pinturas y rotuladores. También contamos con el mobiliario que lo forman las mesas, sillas, armarios con casilleros, pizarra, papeleras,... Podemos disponer de la biblioteca y sus libros y de la sala de ordenadores, la pizarra digital,..., para las actividades que se planifiquen fuera del aula.

3.3.5. *Técnica de observación*

La observación es el registro de los patrones de conducta de personas, objetos y sucesos de forma sistemática para obtener información de un fenómeno de interés.

En nuestro caso la observación se produce en el aula y el objeto de observación es el alumnado (comportamientos, relaciones, opiniones, conocimientos, procedimientos, sentimientos, sucesos,...). Es una observación participante (me encuentro integrada en el grupo), no estructurada y abierta, donde el instrumento de recogida de información es el diario de campo. En él he ido anotando el desarrollo de las actividades previstas, las anécdotas y problemas aparecidos, las dudas, las dificultades, los roles y actitudes de los alumnos/as, los cambios, las decisiones tomadas, los nuevos materiales relacionados con los intereses y motivaciones que van surgiendo, la ampliación de conocimientos, los sentimientos, las emociones, las reflexiones sobre lo observado,...

3.3.6.- *Contenido del Lapbook (Ver Anexo 1)*

El *Lapbook* es el producto final del Proyecto planteado que tiene tres tareas finales. La tarea final de Lengua es un libro realizado con los cuentos de nuestro alumnado *Unos cuentos diferentes*. La tarea final de Matemáticas es un juego *Oca matemática*. La tarea final de Conocimiento del Medio es una guía *Conoce nuestro pueblo*.

3.3.7.- *Dinámica de las sesiones del Proyecto*

Para estructurar las sesiones presentamos las fases esenciales que constituyen la propuesta:

- *Primera fase: Presentación (1ª sesión) (Ver Anexo 2)*

Este grupo nunca había realizado un Proyecto y nos propusimos en la primera sesión consensuar una propuesta inicial de lo que íbamos a trabajar. En primer lugar dialogamos sobre que les gustaría saber, lo que podían saber y lo que debían saber y de este modo empezamos a trabajar Lengua. Hicimos un listado de palabras sobre lo que observamos en la lámina inicial del Proyecto, que recortamos y pegamos en la misma. Posteriormente empezamos a hacer

una descripción oral de la lámina con las palabras que habían surgido. Finalizó la sesión con el coloreado de varios elementos de la lámina y aquí surgió el primer problema, sólo había una lámina y eran 5 alumnos/as para colorearla. Yo ya había previsto esto y les pregunté cómo podíamos resolverlo. Alguno dijo que primero pintaban uno, luego otro, luego otro,... pero ¿quién era el primero? Todos/as querían serlo pero ninguno/a quería quedarse sin pintar. Yo les sugerí que teníamos que poner unas reglas para trabajar y que cada uno, entro del grupo, sería responsable de algo. Uno sería quién iba a controlar que todos/as hicieran el trabajo que tenían que hacer, otro/a sería el responsable del material, otro del orden y del cumplimiento de las normas, otro de planificar el trabajo, otro de estar atento para ayudar a quien lo necesitara. Al final de cada semana plantearíamos una evaluación para saber cómo había funcionado el grupo y como se había sentido cada uno. Y esa sería la dinámica de las clases: qué quiero hacer, qué vamos a hacer, cómo vamos a hacer y hacemos.

- *Segunda fase: Desarrollo (41 sesiones)*

Para llevar a cabo esta metodología el grupo de trabajo participante fue el de nivel curricular de 1º de EP. Es un grupo heterogéneo, compuesto por 3 chicos y 2 chicas con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, intereses, niveles de conocimiento del idioma, diferentes culturas,...

Durante la semana las sesiones de lengua se desarrollan como se indica en la tabla siguiente:

Tabla 12. Desarrollo semanal de las sesiones de Lengua

LENGUA	Semanas 1-2-3-4-5-6-7	Duración sesión
Lunes	Fecha. Expresión oral fin de semana. Lectura comprensiva y análisis del texto <i>Cuento La gotita viajera</i> . Uso de la biblioteca opcional	45minutos
Martes	Fecha. Gramática, ortografía, vocabulario, dictado. TIC.	45minutos
Jueves	Fecha. Redacción: Tema de interés o lectura del lunes con dibujo personal.	45minutos

Durante la semana 2 leyeron un texto descriptivo *La primavera*, la semana 3 *Poesía* de Juan Ramón Jiménez, la semana 4 *Lectura* de J. Cortázar, la semana 5 *Platero* de Juan Ramón Jiménez, semana 6 *Los leñadores y las hachas (cuento popular)* y semana 7 *El dragón regadera (cuento popular)*. Las sesiones estaban abiertas y aunque los textos eran fijos, se complementaban con lecturas o narraciones que tenían interés para los alumnos/as. Las lecturas se harán en alto y las respuesta a las preguntas de la lectura comprensiva las hicieron en grupo, cada uno aportó algo a la respuesta grupal que no había dicho algún otro compañero/a. Durante las dos últimas sesiones de la semana 7, durante el tiempo del dictado y la redacción de las dos últimas sesiones, cada alumno/a escribió un cuento de tema libre que forma parte de la tarea final de Lengua *Unos cuentos diferentes*. (Ver Anexo 3)

La tabla siguiente nos refleja cómo se desarrollaban las sesiones de Matemáticas:

Tabla 13. Desarrollo semanal de las sesiones de Matemáticas

MATEMÁTICAS	Semanas 1-2-3-4-5-6-7	Duración sesión
Martes	Cálculo (Sumas, restas, series). Numeración y orden hasta la centena y/o 999. Mayor, menor. TIC opcional.(Actividades para la oca: Operaciones y series)	45minutos
Miércoles	Problemas. Monedas y billetes. El reloj y las horas. (Actividades para la oca. Problemas)	45minutos

Las sesiones de cálculo y operaciones tienen distintos grados de dificultad, adaptados a nivel de cada alumno/a. Unos harán sumas y restas con llevadas y otros las harán sin llevadas. Las operaciones, las series, las actividades de monedas y billetes, los problemas y las actividades del reloj pasarán a formar parte de las preguntas del *Juego de la Oca*. Tanto las operaciones como las

series y operaciones las hacen ayudándose unos a otros, el que más sabe ayuda y explica como lo hace al compañero. (Ver anexo 4)

En la siguiente tabla se reflejan las sesiones de conocimiento del Medio, las actividades y tareas realizadas.

Tabla 14. Desarrollo semanal de las sesiones de Conocimiento del medio natural, social y cultural

CONOCIMIENTO		
DEL MEDIO	Semanas 1-2-3-4-5-6-7	Duración sesión
NATURAL		
SOCIAL y		
CULTURAL		
Viernes	Completar la lámina. Buscar información. Confección guía. Actividades. Observo y descubro. Pregunto y traigo de casa. TIC. Libro..... Evaluación semanal	45minutos

Las actividades y el modo de realizarlas a través del observo y descubro con las TIC, el libro, revistas, fotografías,..., dieron lugar a una *Guía: Nuestro Pueblo*, que formará parte del *Lapbook*. (Ver Anexo 5)

- *Tercera fase: Evaluación del proceso (sesión 42) y cierre de la actividad*
Esta fue la última fase del proyecto y nuestras metas fueron el cierre de la actividad y la evaluación general del proyecto y su proceso. El cierre de la actividad lo hicimos con un pequeño resumen de las tareas finales y un visionado de las mismas antes de proceder a integrarlas dentro del *Lapbook* que será mostrado a los compañeros/as de sus clases de procedencia. Finalmente entablamos un diálogo sobre lo que habíamos trabajado, cómo lo habíamos hecho, lo que habíamos aprendido y si habíamos trabajado a gusto. En general la valoración fue positiva pero cada uno/a explicó que le había gustado más y que le había gustado menos del trabajo realizado. También hablaron de las relaciones y de las conductas nuevas que habían establecido

trabajando cooperativamente y cuál de las tareas finales les gustaba más y cual menos.

La evaluación de la Secuencia Didáctica con las actividades realizadas para conseguir las tareas finales, el trabajo cooperativo y las propias tareas finales , se realizaron teniendo en cuenta los criterios de evaluación que desarrolla el DF 24/2007 sobre el currículo de Educación Primaria en Navarra y se explica a continuación. Esta evaluación no será cuantitativa y será complementaria al Informe de Evaluación que se pasa a los tutores/as al final del trimestre y que plantearemos con posterioridad.

3.4.- Evaluación del Proyecto

La evaluación es la herramienta que nosotros vamos a utilizar para mejorar. Veremos lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje funciona y lo que no. La evaluación en este proyecto será procesual, formativa y continua. Formativa y procesual porque partimos de unos objetivos iniciales a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno. Las dificultades que plantea la consecución de estos objetivos y sirve como proceso de autoevaluación de la actividad docente para ajustar el programa y las estrategias didácticas a las características individuales de cada alumno/a. Será continua porque se tendrá en cuenta todo el proceso. Nuestra propuesta de evaluación valora el aprendizaje individual de cada alumno/a, el grupal y la metodología, en la línea de la evaluación auténtica y con herramientas propias de la misma.

Los instrumentos que utilizamos para evaluar son: la observación del trabajo diario, la progresión a la hora de hacer una actividad o investigación, los borradores y las tareas finales.

Los criterios e indicadores de evaluación están indicados la secuencia didáctica de cada tarea final y son los que orientan el proceso. Para ello hemos elaborado rúbricas de evaluación.

3.4.1. Evaluación del aprendizaje individual y grupal

Para evaluar el proceso de aprendizaje vamos a utilizar la observación como herramienta. Por un lado vamos a evaluar al grupo y por otro lado vamos a evaluar a cada alumno o alumna. Para ello elaboraremos rúbricas de evaluación.

- Rúbrica de evaluación grupal (Ver Anexo 6)

La rúbrica es una escala con la que vamos a recoger la información para evaluar a cada grupo. Siguiendo los criterios de Leticia Romo (2011), vamos a evaluar la participación grupal, la responsabilidad compartida, la calidad de la interacción y los roles del grupo.

- Rúbricas de evaluación individual (ver Anexo 7)

Una vez finalizadas todas las tareas las siguientes rúbricas nos van a permitir evaluar el aprendizaje de cada niño. Para ello seguiremos los criterios de evaluación expresados en el DF 24/2007 sobre el currículo de Educación Primaria en Navarra. No planteamos la evaluación de las operaciones de cálculo porque entendemos que están integradas dentro de la resolución de problemas y tampoco vamos a evaluar los contenidos de Conocimiento del Medio Natural, Social y cultural porque en un aula de refuerzo de una UAE no se realiza una evaluación cuantitativa se realizan informes de ... Añadiremos un ejemplo un informe sobre valoración trimestral individualizado de cada alumno/a en el que se valora el enfoque del aprendizaje, el abordaje de la tarea, la motivación de las tareas, la interacción en el aula, los contenidos trabajados en las asignaturas de Lengua y Matemáticas y las observaciones estimadas sobre el trabajo realizado. Este informe es el que utilizamos en el colegio dónde se encuentra escolarizado el alumnado objeto de este TFG. Contiene la valoración realizada por mi y comunicada a la tutora de la alumna 4 objeto de este TFG, para que fueran tenidas en cuenta en las observaciones del boletín de las notas del segundo trimestre. (Ver Anexo 8)

3.4.2. Autoevaluación del alumnado

En el Proyecto los alumnos/as han conseguido autonomía y el control de su aprendizaje, eso hace que sea cada uno/a quien mejor conoce cuál ha sido su progreso. En el documento de autoevaluación los alumnos van a reflexionar

sobre cómo se han sentido, como han trabajado, si han aprendido, si se han responsabilizado del material,... Con esto les permitirá conocerse mejor porque tendrán una valoración en aspectos relacionados con la convivencia y la coordinación dentro del grupo. Para ello hemos elaborado una rúbrica en la que se reflejan los resultados de la autoevaluación del alumnado y hemos hecho una valoración semanal. (Ver Anexo 9)

3.4.3. Coevaluación del alumnado

Durante el tiempo de realización del Proyecto los alumnos y alumnas han convivido y trabajado juntos. Como el Aprendizaje Cooperativo está relacionado con el aprendizaje en grupo y en el desarrollo de habilidades y competencias para afrontar el trabajo, elaboramos una rúbrica que tiene en cuenta estos procesos. (Anexo 10)

Durante este tiempo y en los trabajos grupales nosotros hemos observado las dinámicas del grupo durante el trabajo y como progresaban y hemos ido haciendo anotaciones en el diario de campo. Esta información puede sernos útil para contrastarla con la de nuestro alumnado.

3.4.4. Evaluación del docente

Para finalizar realizamos la evaluación práctica docente. Mediante un cuestionario sencillo valoramos sobre la metodología utilizada, las estrategias, los recursos, la planificación y desarrollo de las sesiones, la evaluación del aprendizaje,... El instrumento que utilizamos para realizar la valoración fueron las anotaciones realizadas en el cuaderno de campo. Las respuestas eran abiertas y había que motivarlas porque de este modo concretábamos la causa o causas que habían originado el problema y se procedía al cambio. De este modo, vimos que aspectos teníamos que cambiar o mejorar con respecto a la propia actuación docente. (Ver anexo 11).

3.5.- Análisis de resultados

En este apartado vamos a proceder al análisis de los resultados y su discusión.

En primer lugar haremos mención al absentismo escolar. Aunque, en numerosas ocasiones, el alumnado de origen inmigrante es protagonista de un porcentaje elevado de nivel de absentismo escolar, en este caso el grupo, salvo en alguna excepción que tuvieron que asistir al médico, no faltaron a clase. Esto ocasionó que pudiéramos realizar un trabajo continuado y permitió al alumnado familiarizarse con la metodología y asumir su protagonismo en su aprendizaje, de forma regular.

También tenemos que destacar, que a todo lo anterior, hay que añadir mi interés como docente para responder a sus demandas e integrarlas dentro del trabajo cotidiano de un aula de refuerzo de una UAE y obtener unos resultados satisfactorios.

3.5.1.- Análisis del Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos a partir de la Evaluación individual y grupal

Durante las sesiones que procedimos a trabajar cooperativamente y realizar nuestro proyecto, los resultados fueron muy positivos. Para llegar a esa conclusión, triangulamos las rúbricas de evaluación grupal y las notas del diario de campo. Las rúbricas de evaluación individual de escritura del cuento y resolución de problemas, las utilizamos en la evaluación de contenidos, principalmente. No hemos reflejado los resultados de esas rúbricas porque este alumnado tiene ACnS, y cuatro de los cinco desconocen el idioma. Sin embargo podemos comprobar su nivel curricular, en las producciones finales y tareas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio que realizaron con el objetivo de mejorar su conocimiento y uso del idioma.

Precedemos a continuación, al análisis de la rúbrica de evaluación grupal y del diario de campo y los resultados obtenidos los reflejamos en la siguiente tabla:

Tabla 27. Resultados obtenidos con la evaluación grupal

Escala	Excelente	Bueno	En Proceso	Necesita
Criterios				Mejorar
Participación grupal		X		
Responsabilidad compartida	X			
Calidad de la interacción		X		
Roles dentro del grupo	X			

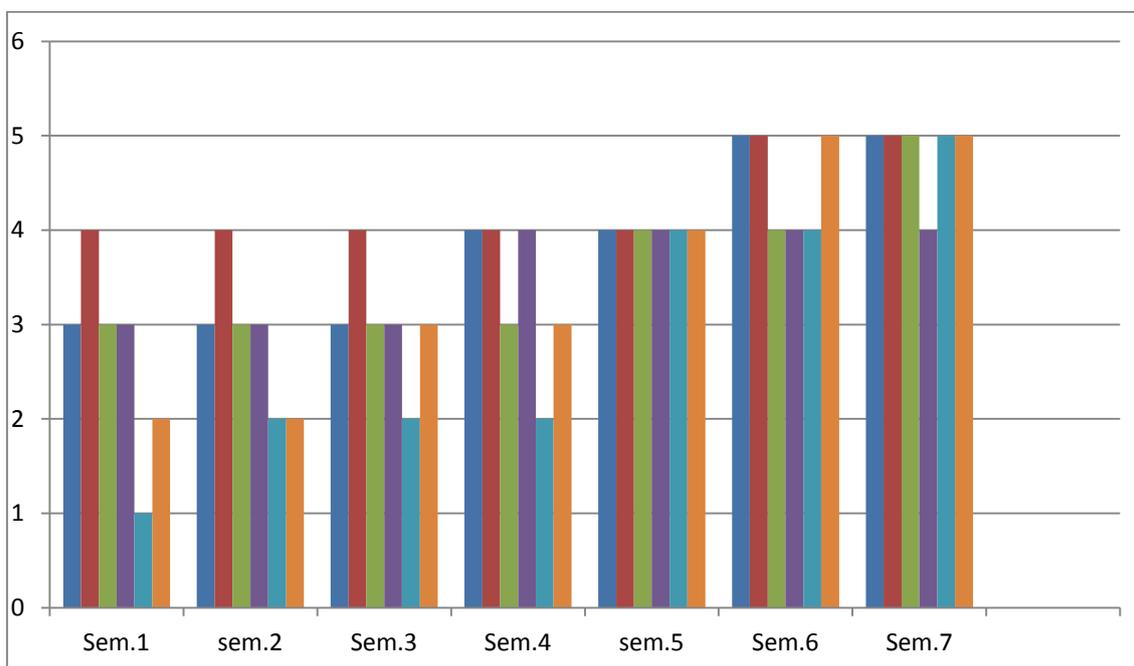
De los resultados obtenidos y representados en la anterior rúbrica, podemos concluir que el grupo, en su mayoría, cuatro de los cinco, finalizaron familiarizados con el trabajo grupal cooperativo y sus características, dónde la responsabilidad compartida, la interacción y el reparto de roles nos lleva a interactuar, a investigar, a ayudarse mutuamente y fomentar valores cooperativos que les llevan a hacerse protagonistas de su aprendizaje, como indicaba Gómez (2007) cuando procedía a definir el Aprendizaje Cooperativo.

3.5.2.- Análisis del Aprendizaje Cooperativo y la metodología de Proyectos a partir de la autoevaluación semanal del alumnado

La autoevaluación semanal del alumnado nos ha permitido comprobar su evolución en toda la duración del proyecto en diferentes aspectos. Primero contestaban. Comprobamos que conforme pasaban las semanas se han hecho más responsables de su trabajo, se han ayudado mutuamente más y han ido tomando consciencia de su aprendizaje.

Esto lo podemos comprobar en las rúbricas de autoevaluación semanal reflejadas en el Anexo 1. Con esas rúbricas de autoevaluación hemos elaborado dos gráficas correspondientes las autoevaluaciones semanales del alumnado durante las clases de Lengua y de Matemáticas. En la primera

gráfica reflejamos la autoevaluación en las clases de Lengua y en la segunda la autoevaluación de las clases de Matemáticas.



Gráfica1. Autoevaluación correspondiente a las sesiones de Lengua.

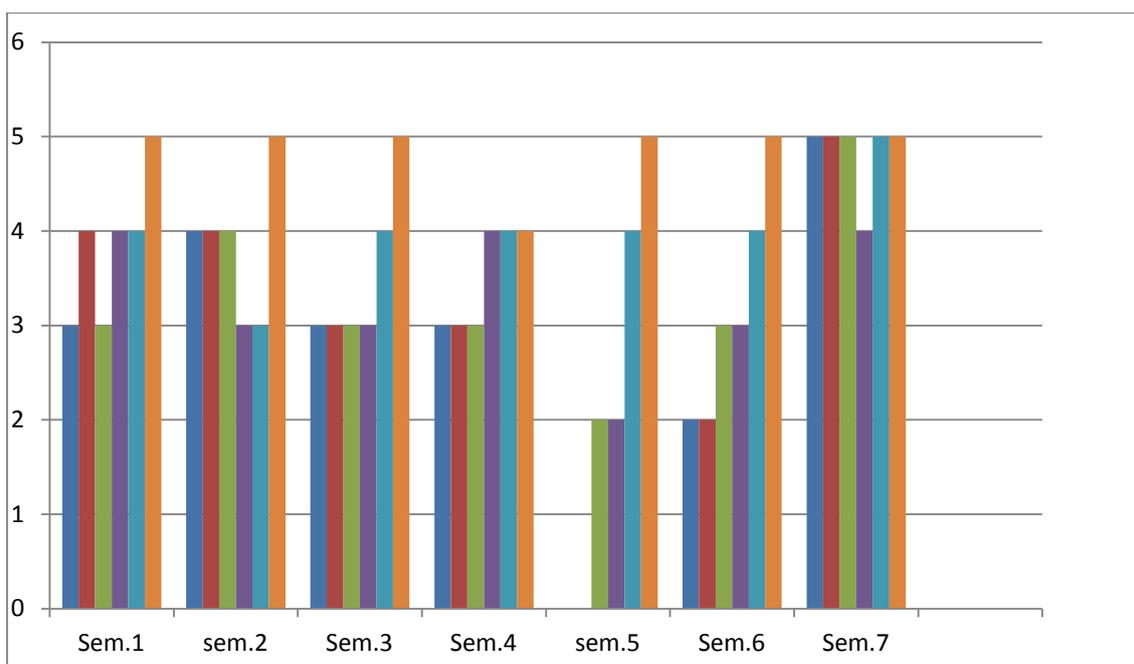
Las claves para interpretar la gráfica están reflejadas la siguiente leyenda:

Estoy contento He hecho mi trabajo Ayudo a mis compañeros Me gusta trabajar en grupo Me doy cuenta que aprendo Me gusta aprender



La línea horizontal nos indica las semanas y la vertical nos indica el número de alumnos del grupo.

En la gráfica se observamos a continuación, reflejamos los datos de la autoevaluación del alumnado en las sesiones de Matemáticas.



Gráfica1. Autoevaluación correspondiente a las sesiones de Matemáticas.

Las claves de interpretación de esta gráfica son las mismas que para la interpretación de la gráfica 1.

Podemos observar en ambas gráficas que el grado de satisfacción del alumnado aumenta conforme avanzábamos en la realización del proyecto, se van responsabilizando más de su trabajo y su implicación en el grupo también mejora. Podemos decir que van adquiriendo más habilidades y competencias para enfrentarse a las situaciones que se les plantean en cada momento, van ganando en autonomía y control en su aprendizaje, van aprendiendo a aprender. Estas conclusiones confirman las afirmaciones realizadas por De Miguel y otros (2005), cuando enumeran las funciones y tareas del alumnado que trabaja por Proyectos.

Concluimos afirmando que todos han finalizado estando contentos/as, han realizado su trabajo, se han ayudado, han tomado consciencia de su aprendizaje y les gusta aprender, aunque una de las chicas prefiere el trabajo individual o por parejas frente al grupal, según las anotaciones que tenemos realizadas en el diario de campo. Estas conclusiones vienen a confirmar las tesis desarrolladas en el informe sobre las modalidades de enseñanzas

centradas en el desarrollo de competencias, y concretamente sobre el método de Proyectos, que se ha elaborado en el Instituto de estudios Superiores de Monterrey, México y las afirmaciones realizadas por Hernández, F. (2000) y Trueba (2010), que siguen la misma línea.

3.5.3.- Análisis de la coevaluación del alumnado

En este apartado hacemos una valoración global del alumnado valorando su evaluación y la global que hemos realizado después de consultar las anotaciones del cuaderno de campo. Hemos elaborado una rúbrica que observamos y analizamos a continuación.

Tabla 26. Rúbrica con los resultados de la coevaluación del alumnado

ASPECTOS VALORADOS PARTICIPANTES	CONTRIBUCIÓN Y PARTICIPACIÓN	ACTITUD	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
Alumno 1	Bueno	Bueno	bueno
Alumno 2	Excelente	Excelente	Excelente
Alumno 3	Bueno	Excelente	Excelente
Alumna 4	Bueno	En proceso	Bueno
Alumna 5	Bueno	Excelente	Excelente

Como podemos examinar, en general, los resultados obtenidos son positivos porque todos contribuyen y participan en la dinámica de las clases, tienen actitud positiva y tienen buena actitud para resolver conflictos. A través de la actividad diaria desarrollan las habilidades y los valores necesarios para tener una actitud participante y aportar ideas para realizar actividades y soluciones en la resolución de problemas. Siguiendo la línea planteada por Delors (1995), de aprender a hacer y aprender a vivir, podemos afirmar que nuestros alumnos y alumnas están aprendiendo a hacer y a vivir con las experiencias planificadas

en la escuela, para desarrollar las competencias y habilidades necesarias para afrontar las situaciones que se le planteen a lo largo de su vida.

3.5.4. Análisis de la evaluación del docente

La evaluación de la actividad docente la llevamos a cabo mediante las anotaciones realizadas en el diario de campo. En ellas reflejamos las dificultades que nos iban surgiendo y las soluciones planteadas. Después anotamos los cambios realizados en las actividades, metodologías, los agrupamientos por parejas, la distribución de actividades, los cambios de roles,... que surgen después de valorar los problemas acaecidos. Esto también da lugar a un nuevo planteamiento en la formación continuada de la maestra. Esta formación se plantea como medio para resolver la necesidad de integración social y de aprendizaje significativo y motivador de los alumnos y alumnas.

Estas consideraciones están planteadas en De Miguel y otros (2005) cuando plantean las funciones y tareas del profesorado. Hemos comprobado en nuestro proyecto, como afirman estos autores, que estas funciones del profesorado se plantean con el fin de resolver las necesidades que tengan los alumnos y alumnas en cada momento. Será necesaria una evaluación y formación continua para poder perfeccionarlas con éxito

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Una de las ideas impulsoras de este TFG fue el planteamiento de mejora del funcionamiento de un aula de refuerzo de una UAE, debido a las características singulares del alumnado que la integra. Este alumnado es diverso, diverso por el origen de la cultura de procedencia, diverso por los diferentes estilos, ritmos y niveles de aprendizaje, diverso por los intereses que tienen los alumnos/as, diverso por el idioma materno de procedencia del alumnado, diverso por nivel sociocultural donde están integrados,... Todo esto hace que surja una necesidad de cambio en los métodos de trabajo en la escuela. El aprendizaje tradicional, individualista, hace que nuestros alumnos y alumnas estén abocados a quedarse fuera un sistema educativo, al que solo le interesan los resultados procedentes de una reproducción de contenidos conceptuales de un modo competitivo. Un aprendizaje que deja a un lado la formación y el crecimiento integral de la persona, planteados en la educación en valores interculturales de la sociedad que la conforma, y el desarrollo de las habilidades necesarias para solucionar los problemas que se les plantean en la vida.

Este marco y el planteamiento de metodologías cooperativas en el aula, ha significado un cambio de mentalidad en el desarrollo de nuestra actividad docente y la de los alumnos y alumnas.

La necesidad de desarrollar habilidades sociales y actitudes de respeto, colaboración y ayuda mutua, el planteamiento de actividades motivadoras y la toma de conciencia de la capacidad de aprender que han desarrollado todos los alumnos/as, ha dado significatividad a su aprendizaje y como consecuencia, unos resultados positivos.

Planteamos el aprendizaje de la Lengua y Matemáticas, asignaturas fundamentales para la socialización y el acceso al conocimiento, como objetivo principal. Pero aprender desde la inclusión, lo que supone innovación en una escuela que necesita propuestas nuevas, modelos nuevos, profesionales nuevos.

Esto también nos hace replantearnos nuestra actividad docente y nuestra necesidad de formación humana y profesional para educar unos alumnos y alumnas que forman parte de una sociedad nueva. Una formación en la que la interculturalidad, la diferencia, la enseñanza individualizada y la valoración de las diferencias entre las personas sean algo positivo y enriquecedor.

Pero a su vez vislumbramos las dificultades que seguirá teniendo este alumnado porque esta metodología no es habitual en las aulas. Por un lado tenemos el trabajo individual y competitivo que fomenta la unificación, el inmovilismo y la individualidad, frente a un trabajo nuevo donde todos nuestros alumnos y alumnas tengan cabida.

También valoramos positivamente los currículos accesibles en el que todos los alumnos tengan cabida, frente a los currículos más rígidos e inmovilistas, y como consecuencia más excluyentes. Tenemos especial sensibilidad por aquellos alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo. Consideramos fundamental que alcancen unas competencias mínimas para que puedan desarrollar al máximo su potencial individual.

En cuanto a la aportación formativa del TFG como culminación del proceso de obtención de grado, ha permitido una actualización y revisión conceptual y terminológica, un establecimiento de puentes necesarios entre la teoría y la praxis y ha supuesto la implicación como profesional de la docencia, en un proceso de mejora continua que nos lleve a formar e implicarnos en la formación, de unos alumnos y alumnas integrantes de una sociedad intercultural más equitativa, igualitaria, solidaria y justa, en definitiva una sociedad mejor.

REFERENCIAS

Adame, A. (2010). Metodología y organización del aula. *Innovación y experiencias educativas*. [Disponible en (26/05/2014): [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_ADAM E_TOMAS_01.pdf]

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.

Aguado, M. T. (coord.) y otros. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.

Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 103-109.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. Mass.: Addison-Wesley.

Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre Nuevas Tecnologías. Madrid. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008).

Badía, A.; Fuentes, M.; Boadas, E. & Liesa, E. (2004). *Actividades estratégicas en Educación Primaria*. Barcelona: CEAC

Beatelaan, P.& Van Hoof, C. (1996). Cooperative Learning in cultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 3, 5-6.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chumg, F., Geremek, B., Gorham, W. ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo. Oviedo.

Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: ONCE.

Dossier para el taller Proyectos en el aula: desarrollo por competencias. UPNA Pamplona. (2009) Sin catalogar.

El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva. (2011). Publicación del Área de Acción Social de la Fundación MAPFRE a través del programa RECAPACITA [Disponible en (20/05/2014): http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/ediciones_anteriores/pdf/formacion/pdf11/index.html]

Frías, B. S. L., & Kleen, E. M. H. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. MAD.

García García, M. J., Terrón López, M. J., & Blanco Archilla, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(2)

Gervilla Castillo, A. (1995). Metodología en la educación infantil (3-6 años). Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años). Módulo, 3-1.

Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista de facultad de educación*, 5.

Gómez Gutiérrez, J. L. (2007). *APRENDIZAJE COOPERATIVO: Metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid. Temas de desarrollo del Carácter Propio. Comisión Regional de Educación La Salle – ARLEP.

González-Gil, F. (2011). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. CEE Participación Educativa. Universidad de Salamanca.

Hernández, F. H. H. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 2000, núm. 26, p. 39-51.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S., (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano. California. Kagan Cooperative Learning.

López Reillo, P. & González García, D. (2006). Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural. En AA. VV. *Formación del profesorado: práctica escolar*. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural.

Márquez Lepe, E. & García-Cano, M., (2004). *Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula*. Universidad de Huelva. Huelva.

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6, 129-138.

Melero y Fernández (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M.A. Melero. Melero (comps). *La interacción en contextos educativos*. Madrid:Siglo XXI.

Monereo, C. & Castelló, M. (1998). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona. Edebé.

Nieto, S. & REGO, M. A. S. (2009). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, (349), 225-239.

Sánchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.

Slavin, R., (1990). *Cooperative Learning. Theory, research and practice*. Boston. Allyn and Bacon.

Taller sobre el método de Proyectos como técnica didáctica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey. [Disponible en (26/05/2014) <http://www2.uca.es/ordenacion/formacion/docs/jifpev4-documentacion.pdf>]

Torio, S. (1997). Talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy. Comunicación presentada en el congreso de Córdoba. Diciembre-97.

[Disponible en (25/05/2013): <http://waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf>]

Touriñán-López, J. M., (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 2006, 10, 9-36.

Trueba Marcano, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario*. Ediciones de la Torre.

Trueba , B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar (Vol. 1)*. Ediciones de la Torre.

Trueba, B. (2010). *Talleres integrales en educación infantil (Vol. 1)*. Ediciones de la Torre.

Peñalba, A. y Soriano, E. S. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, (18).

Peñalba, A. y Aguilar, M. J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. Educación y diversidad. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1), 73-85.

NORMATIVAS

España. Decreto foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de educación primaria en la comunidad foral de navarra. Boletín Oficial de Navarra de 23 de mayo de 2007, núm. 64. p. 5772-5836.

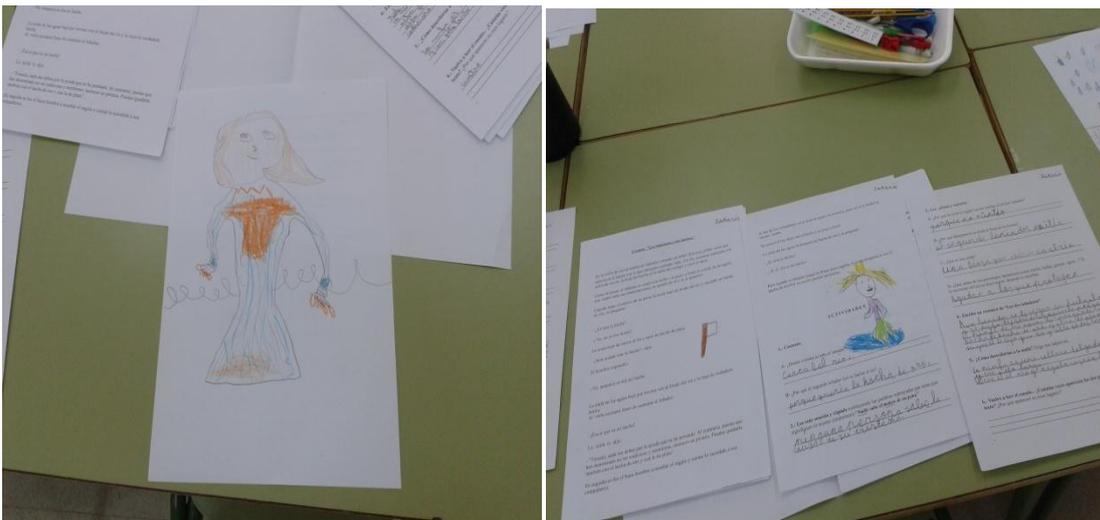
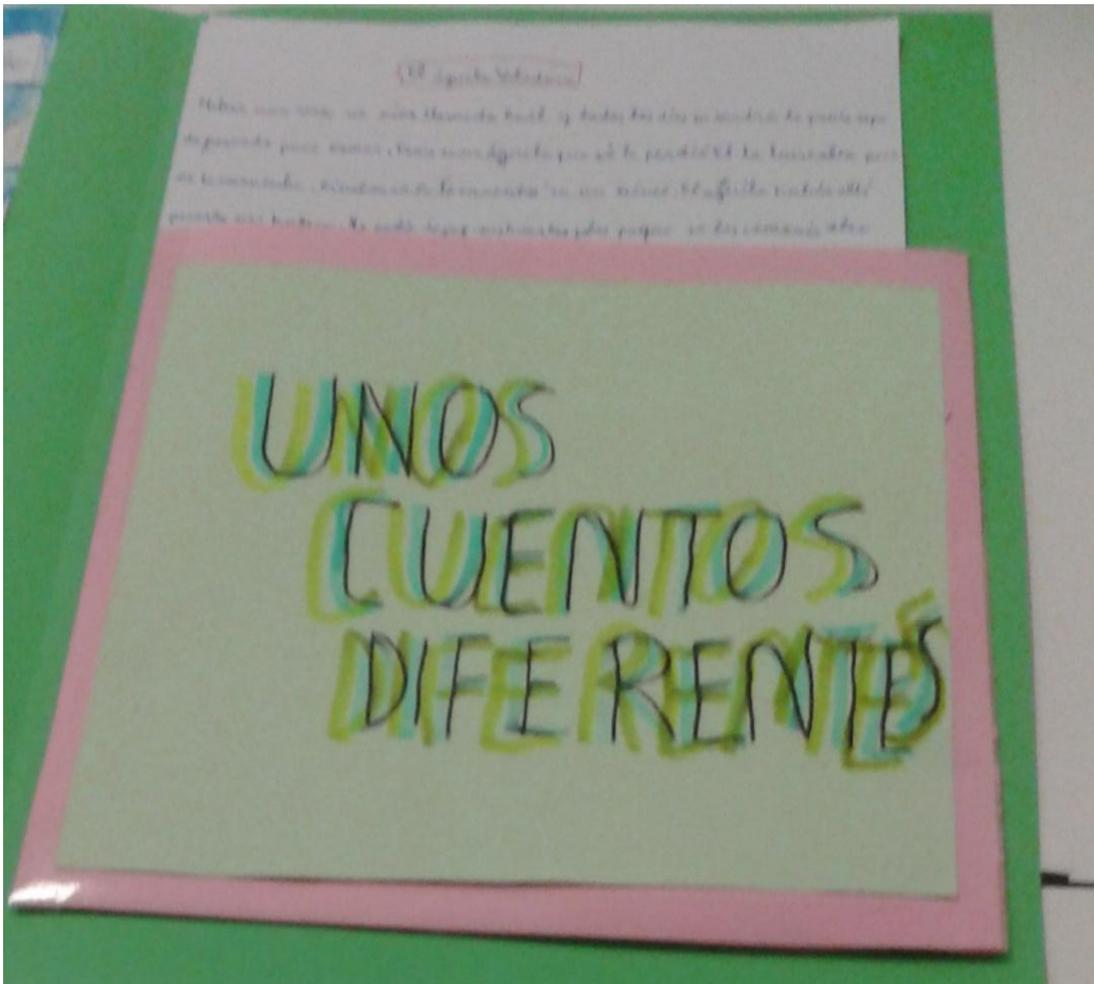
España. Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Boletín Oficial de Navarra núm. 145 de 29 de noviembre de 2010, núm. 145. p. 1-7.

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado de 4 de Octubre de 1990, núm. 238, p. 28927- 28942.

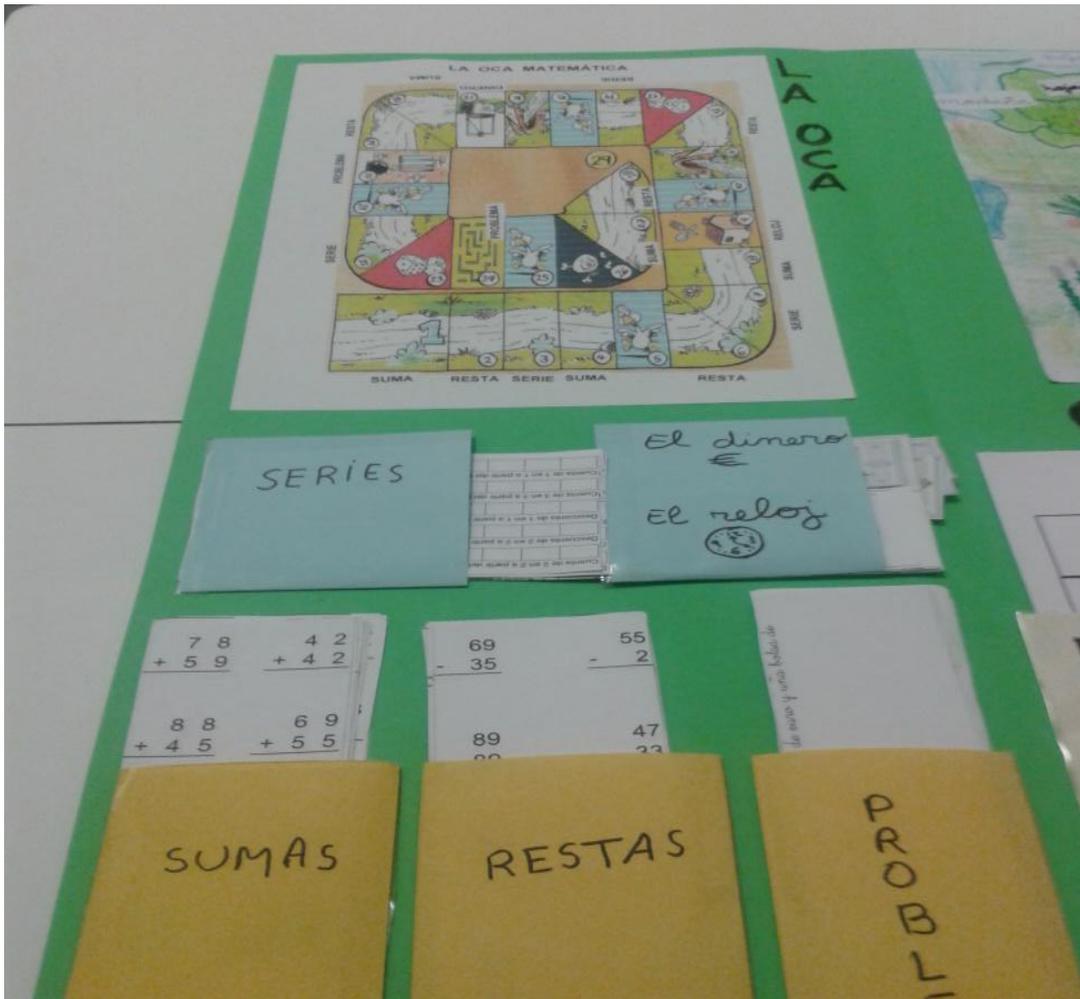
España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 3 de Mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm.295 de 10 de diciembre, p.97858-97921.

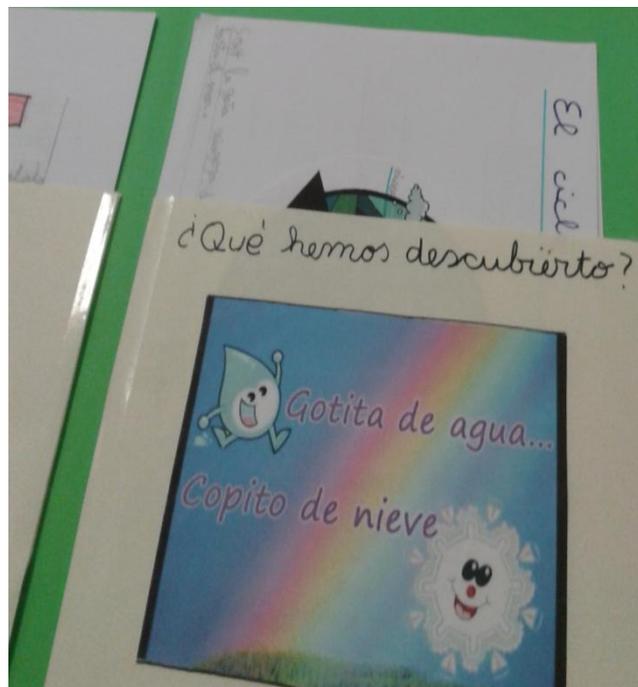
Anexo 3: Unos cuentos diferentes



Anexo 4: La oca matemática



Anexo 5: Conoce nuestro Pueblo



Anexo 6: Rúbrica de evaluación grupal

Tabla 15. Rúbrica evaluación grupal

Escala	EXCELENTE	BUENO	EN PROCESO	NECESITA MEJORAR
Criterios				
Participación grupal	Todo el alumnado participa con interés.	La mayor parte del alumnado participa.	La mitad del alumnado participa.	Sólo participa un alumno/a.
Responsabilidad compartida	Todos comparten por igual su responsabilidad para realizar la tarea grupal.	La mayor parte del alumnado comparte su responsabilidad para realizar la tarea grupal.	La mitad del alumnado comparte su responsabilidad sobre su tarea grupal.	La responsabilidad recae sobre un alumno/a.
Calidad de la interacción	Capacidad de liderazgo y conciencia activa. Reconocimiento de los puntos de vista de los demás.	El alumnado se muestra capaz de interactuar. Tienen debates animados sobre la tarea.	El alumnado tiene alguna habilidad para interactuar y escucha. Tienen algún debate sobre la tarea.	Interactúan poco y tienen conversaciones cortas. Algún alumno/a no tiene interés.
Roles dentro del grupo	Cada estudiante tiene un rol y lo desempeña con efectividad.	Cada estudiante tiene un rol pero no está definido.	Hay roles asignados a los estudiantes pero no los asumen.	No se preocupan de asignar roles al grupo.
Observaciones:				

Anexo 7. Rúbricas de evaluación individual

Tabla 16. Rúbrica para evaluar la escritura del cuento según criterios del currículo para Educación Primaria de Navarra. Elaboración propia

ESCALA	EXCELENTE	BUENO	EN PROCESO	NECESITA MEJORAR
CRITERIOS				
CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO	Utiliza el vocabulario característico y formas de escritura del cuento.	Utiliza el vocabulario característico o pero no hace uso de las formas de escritura del cuento.	Vocabulario poco característico y no hace uso de las formas de escritura del cuento.	No utiliza vocabulario característico o y no hace uso de las formas de escritura del cuento.
ELEMENTOS DEL CUENTO	Tiene presentación, desarrollo, conflicto y desenlace.	No tiene presentación ni desenlace.	No tiene presentación, desarrollo y desenlace.	No sigue la estructura y la narración es confusa
VOCABULARIO	No repite palabras y el vocabulario es amplio.	No repite palabras pero el vocabulario es escaso.	El vocabulario es escaso y repite palabras.	Vocabulario pobre, limitado y repite palabras
ORTOGRAFÍA	No tiene ninguna falta.	Tiene menos de 5 faltas.	Tiene menos de 10 faltas.	Tiene más de 10 faltas.
CORRECCIÓN DEL TEXTO	Limpieza, grafía correcta.	Grafía correcta pero no tiene limpieza.	No tiene grafía correcta pero está limpio.	Ni limpio, ni correcto.

Tabla 17. Rúbrica para evaluar la resolución de problemas según criterios del currículo para Educación Primaria de Navarra. Elaboración propia

ESCALA	EXCELENTE	BUENO	EN PROCESO	NECESITA MEJORAR
HABILIDADES				
IDENTIFICAR	Identifica y presenta en orden los datos del problema	Identifica y presenta sin orden los datos del problema	Identifica y presenta parcialmente los datos del problema	Le cuesta identificar y presentar los datos del problema
PLANTEAR	Al plantear relaciona los datos con las incógnitas de forma sintetizada	Al plantear relaciona los datos con las incógnitas	Al plantear no relaciona los datos con las incógnitas	Le cuesta plantear relaciones entre datos con las incógnitas
RESOLVER	Resuelve las operaciones siguiendo un proceso ordenado y da la respuesta correcta	Resuelve las operaciones con algún desorden u omisión de algunos pasos	No sigue los pasos al resolver las operaciones	Le cuesta resolver las operaciones siguiendo un proceso ordenado
EVALUAR	Verifica el resultado obtenido y propone otras soluciones al problema	Verifica los resultados obtenidos.	Verifica de forma incorrecta los resultados obtenidos.	Le cuesta verificar los resultados obtenidos.

Anexo 8.- Informe Aula de Apoyo

INFORME AULA DE APOYO**TRIMESTRE****NOMBRE:****SESIONES SEMANALES:****CURSO:**

ASPECTOS DE VALORACIÓN	SI	NO	A VECES
ENFOQUE DEL APRENDIZAJE			
Muestra interés por aprender y se esfuerza en las tareas escolares.	X		
Su ritmo de aprendizaje y ejecución de las tareas es adecuado a su capacidad real.	X		
Cuando se manda alguna tarea para casa la suele traer hecha.	—	—	—
Tiene una aceptable capacidad de trabajo autónomo en el aula.	X		
Mantiene la atención durante las explicaciones en clase y en el trabajo autónomo.	X		
Suele faltar bastante a clase.		X	
ABORDAJE DE LA TAREA.			
Se detiene a pensar antes de comenzar la tarea propuesta.	X		
Es ordenado/a y limpio/a en su trabajo.	X		
Para que acometa la tarea es necesario recordarle que puede recibir algún tipo de castigo si no la realiza.		X	
Es sensible a los reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, etc.) por parte del maestro a la hora de abordar la tarea.		X	

Cuida el material propio de trabajo.	X		
Planifica la tarea y organiza los materiales que necesita antes de comenzarla.			X
MOTIVACIÓN DE TRABAJO			
Piensa frecuentemente que ha hecho mal la tarea.		X	
Presenta motivación.	X		
Antes de enfrentarse a una tarea novedosa duda si podrá hacerla.		X	
Trabaja por el deseo de saber más y por satisfacción del trabajo bien hecho.			X
Colabora siempre que se le requiere.	X		
INTERACCIÓN EN EL AULA			
Trata con respeto a sus compañeros/as.	X		
Deja trabajar a los demás sin molestarlos.	X		
Actúa de acuerdo con las normas generales dadas en clase.	X		
Respeto los materiales de los compañeros/as.	X		
Se porta bien en clase sin necesidad de aprobación del maestro/a.	X		
Trae a clase todo el material que necesita.	X		
CONTENIDOS TRABAJADOS			
<u>LENGUA:</u>			
<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del abecedario. -Lectura de sílabas directas, inversas y trabadas. -Lectura de frases con significado. -Localización de la idea fundamental de lo leído. - Realización de dictados de pequeñas frases. 			

- Conocimiento de las normas ortográficas del ciclo.
- Escritura de pequeñas redacciones donde exprese lo que ha entendido de lo leído.
- Utilización de vocabulario adecuado al 1º ciclo de Educación Primaria.

MATEMÁTICAS:

- Lectura y escritura de cantidades hasta el 500.
- Realización de series progresivas y regresivas.
- Identificación en un número de unidades, decenas y centenas.
- Descomposición de un número en unidades, decenas y centenas.
- Realización de sumas y restas con llevada y sin llevada.
- Resolución de problemas de sumar y restar.
- Conocimiento y uso del euro.

OBSERVACIONES

Va adquiriendo con cierta dificultad los contenidos trabajados en clase. Muestra interés y motivación hacia el aprendizaje. Necesita adquirir vocabulario para mejorar su expresión oral y escrita. Tiene que mejorar la numeración, el cálculo y la resolución de problemas.

Anexo 9. Rúbricas de autoevaluación semanal del alumnado

- Claves para interpretar las tablas:

 Lengua: expresión oral, lectura, ortografía, gramática y producción de textos escritos (dictados, redacciones y cuento)

 Matemáticas: Series y operaciones (sumas y restas)/ Problemas

Cada alumno tiene un número y un color que marcarán su respuesta.

Alumno 1. 1 Alumno 2. 2 Alumno 3. 3 Alumna 4. 4 Alumna 5. 5

- Semana 1

Tabla 18. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4	
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Ayudo a mis compañeros/as	2 3 5	2 3 5	1	1	4	4
Me gusta trabajar en grupo	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me doy cuenta que aprendo	2		1 3 5	1 3 5	4	
Me gusta aprender	1 2	1 2	3 4 5	3 4 5		

- Semana 2

Tabla 19. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	2 3 5	1 2 3 5	1 4	1 4	
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Ayudo a mis compañeros/as	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me gusta trabajar en grupo	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2		1 2	3 5	4	
Me gusta aprender	1 2	1 2	3 4 5	3 4 5		

- Semana 3

Tabla 20. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4	
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Ayudo a mis compañeros/as	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me gusta trabajar en grupo	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2	1 2	3 4 5	3 4 5		

Me gusta aprender	1 2 5	1 2 5	3 4	3 4		
-------------------	-------	-------	-----	-----	--	--

- Semana 4

Tabla 21. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4	
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 5	1 2 5	4	4		
Ayudo a mis compañeros/as	2 3 5	2 3 5	1 4	1 4		
Me gusta trabajar en grupo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2	1 2	3 4 5	3 4 5		
Me gusta aprender	1 2 5	1 2 5	3 4	3 4		

- Semana 5

Tabla 22. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4	
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 5	1 2 5	4	4		
Ayudo a mis compañeros/as	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me gusta trabajar en grupo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me gusta aprender	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		

- Semana 6

Tabla 23. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	Estoy contento/a en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Ayudo a mis compañeros/as	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		

Me gusta trabajar en grupo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me gusta aprender	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				

- Semana 7

Tabla 24. Rúbrica autoevaluación semanal del alumnado

ESCALA CRITERIOS	SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Estoy contento/a en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
He hecho mi parte de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Ayudo a mis compañeros/as	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Me gusta trabajar en grupo	1 2 3 5	1 2 3 5	4	4		
Me doy cuenta que aprendo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Me gusta aprender	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				

Anexo 10. Rubrica de coevaluación del alumnado

Tabla 25. Rúbrica coevaluación del alumnado

ESCALA	EXCELENTE	BUENO	EN PROCESO	NECESITA MEJORAR
CRITERIOS				
CONTRIBUCIÓN Y PARTICIPACIÓN	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo. Pocas veces propone sugerencias para su mejora.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Nunca propone sugerencias para su mejora.	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo. Nunca propone sugerencias para su mejora.
ACTITUD	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas.	Escucha y comparte las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas.	A veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas. No le interesa la unión del grupo.	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión del grupo.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.
	Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.	A veces propone alternativas para el consenso o la solución.	No propone alternativas para el consenso pero las acepta,.	

Anexo 11. Resultados de coevaluación del alumnado

Tabla 26. Rúbrica con los resultados de la coevaluación del alumnado

ASPECTOS VALORADOS PARTICIPANTES	CONTRIBUCIÓN Y PARTICIPACIÓN	ACTITUD	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
Alumno 1	Bueno	Bueno	bueno
Alumno 2	Excelente	Excelente	Excelente
Alumno 3	Bueno	Excelente	Excelente
Alumna 4	Bueno	En proceso	Bueno
Alumna 5	Bueno	Excelente	Excelente

Anexo 12.- Cuestionario de evaluación docente

CUESTIONARIO EVALUACIÓN DOCENTE

1.- ¿Han estado bien organizadas y planificadas las clases?

.....

Propuesta de cambios

.....

.....

.....

2.- ¿Los objetivos y contenidos trabajados se ajustan al currículo?

.....

Razona por qué los trabajas

.....

.....

.....

3.- ¿La metodología utilizada permite alcanzar los objetivos y desarrollar los contenidos trabajados?

.....

Propuesta de cambio o mejora

.....

.....

4.- ¿Las actividades han sido motivadoras y creativas para nuestros alumnos/as?

.....

Propuesta de cambio

.....

.....

.....

5.- ¿Eres flexible con tu actuación y las actividades planificadas durante el desarrollo de las sesiones de casa?

.....

Razónalo

.....
.....
.....

6.- ¿Realizas cambios de actividades durante el desarrollo de las sesiones?

.....

Criterios que sigues para realizarlos

.....
.....
.....

7.- ¿Te preocupa el estado de satisfacción del alumnado en las sesiones de clase?

.....

¿Qué haces para mejorar su estado de satisfacción?

.....
.....
.....

8.- ¿Dominas los contenidos científicos o técnicos trabajados?

.....

¿Qué haces para ello?

.....
.....
.....

9.- ¿Te preocupas de formarte para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tus alumnos/as?

.....

Razónalo

.....
.....
.....

9.- ¿Asistes a cursos de formación continua? ¿Te ayudan?

.....

Propuesta de cambio o mejora

.....
.....
.....

10.- ¿Estás satisfecho/a con tu trabajo?

.....

Propuesta de cambio o mejora

.....
.....
.....