SYNERGY AND ENVIRONMENT TO EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

GREEN·S.E.E.D.S

TOOLKIT GREEN S.E.E.D.S.

MÓDULO 2
Semillas para enseñar

UNIDAD 1
Metodologías de enseñanza-Aprendizaje que reconocen Y celebran la diversidad

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

RESPONSABLE DE IO1 "TOOLKIT GREEN S.E.E.D.S."
Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo)

AUTORAS
CIES-UVigo, ES
Ángeles Parrilla Latas | Manuela Raposo Rivas | Esther Martínez Figueira | Silvia Sierra Martínez | Almudena Alonso Ferreiro | María Zabalza Cerdeiriña | Isabel Fernández-Menor | Adoración de la Fuente Fernández
SYNTHESIS CENTER FOR RESEARCH AND EDUCATION LTD, CY

RESPONSIBLE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y DEL TEST "TOOLKIT GREEN S.E.E.D.S."
Giulia Benvenuto (IC Bosco Chiesanuova, IT) | Alice Dalle (Région Vallée d'Aoste/Regione Valle d'Aosta, IT) | Golfo Kateva (Synthesis Center, CY) | Noemi Nieto Blanco (University of Vigo) | Miljenka Padovan Bogdanović (Srednja Skola Vela Luka, HR) | Eftychia Vlysidou (Diefthinsi Defterovathmias Ekpedefsis Chiou, GR)

PROYECTO
GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, www.greenseeds.eu

COORDINADORA DEL PROYECTO
Maria Carla Italia (Glocal Factory, Italy)

PROYECTO COLABORATIVO
Este documento es una de las 15 unidades del "Toolkit GREEN S.E.D.S.", el Producto Intelectual n.1 del proyecto homónimo. Ha sido liderado por la Universidad de Vigo y realizado con el apoyo de todos los Socios, con especial referencia a la formación sobre los contenidos del toolkit, que ha funcionado también para probarlos. Las Unidades se han desarrollado desde septiembre de 2019 hasta finales de enero de 2020. La formación posterior, en dos etapas, ha durado hasta finales de junio de 2020:
1. Formación del responsable nacional (5-6.03.2020)
2. Formación de los profesores a nivel local (1.04.2020 - 31.06.2020)

CÓMO MENCIONAR ESE DOCUMENTO
CIES-UVigo, *Unidad 1– Metodologías de enseñanza-aprendizaje que reconocen y celebran la diversidad Módulo 2 – Semillas apra enseñar,* "Toolkit GREEN S.E.E.D.S.", Project GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, 2020

PARTNERS

GLOCAL FACTORY | MIUR UST VENETO | Vallée d'Aoste / Valle d'Aosta | SYNTHESIS | CB Bosco Chiesanuova | VELA LUKA | Universidad de Vigo

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

UNIDAD 2.1

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE QUE RECONOCEN Y CELEBRAN LA DIVERSIDAD

Methods which are permanently successful in formal education . . . go back to the type of situation which causes reflection out of school in ordinary life. They give pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results (Dewey 1944, p. 154).

En el día a día de nuestra vida estamos habituados a utilizar un patrón estadístico para definir lo "normal". Como consecuencia la diferencia y la diversidad se definen por su excepcionalidad y su marginalidad. Sin embargo, los estudios sociológicos y educativos censuran esta idea de normalidad estadística por alienante para las personas, por uniformizar y negar lo que es condición del género humano: la diversidad. No hay dos personas idénticas entre sí (diversidad interindividual), aunque haya grandes similitudes entre ellas. Tampoco somos iguales a lo largo de nuestra vida (diversidad interindividual), somos realmente diferentes cuando tenemos 2 años, 14 o 61. Esta misma circunstancia ocurre en el ámbito educativo. No existen aulas ni grupos de alumnos homogéneos, los estudiantes aunque compartan aula y niveles son diferentes entre sí, en su actitud, en su modo de aprender, en sus expectativas, etc. Como cualquier contexto social el aula es un espacio diverso.

El modo en que un profesor planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la forma en que ve y concibe las diferencias. La diversidad se niega cuando se planifica de acuerdo a un ideal de alumno o alumno tipo y, por el contrario, la diversidad se reconoce cuando se planifica adaptando la programación a las diferencias entre alumnos, a sus características y necesidades.

Pero, además de reconocer la diversidad, como muchos autores en el ámbito de la educación inclusiva nos han señalado, la diversidad hay que celebrarla (Ainscow y Messiou, 2016). La diversidad inherente a toda aula, ofrece importantes beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la educación en aulas de contextos rurales, aislados, pequeños, esta diversidad es aún más notable, ya que con frecuencia

en una misma aula hay varios niveles educativos, hablándose de aulas multigrado o multinivel.

Pero, la heterogeneidad por sí misma no produce beneficios. Para que la diversidad y las diferencias entre estudiantes sean beneficiosas en su aprendizaje el docente debe potenciar las interacciones entre los alumnos de diferente edad, valorar las mismas y desarrollar estrategias didácticas que partan de esas diferencias, fomentando un aprendizaje significativo, colaborativo e inclusivo. Esta unidad didáctica aborda esta situación, planteando la necesidad de responder a la diversidad diversificando, optando por estrategias didácticas que consideran el aula como un espacio de enseñanza aprendizaje donde hay diversidad de estudiantes, niveles y modos de aprender.

En esta unidad vamos a presentar y revisar tres estrategias didácticas que se utilizan con éxito en contextos de diversidad. Las tres asumen la necesidad de promover un aprendizaje activo y participativo. Son estrategias pensadas para trabajar con alumnos diversos, partiendo de la base de que las diferencias entre alumnos son un elemento enriquecedor del aprendizaje. Las estrategias que se van a revisar son: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales y aprendizaje basado en proyectos.

2.1. ¿Qué estategias didácticas diversifican la enseñanza?

2.1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Es lunes, el profesor de un aula multrigrado comienza la clase diciendo:
"¿Alguien vio ayer el partido de fútbol? La mayoría de estudiantes levantan la mano. Ha sido un partido de fútbol de los que hacen época, dicen los más entendidos. Todos concuerdan en que ha sido un espectáculo. Tras las apreciaciones generales comienzan a valorar algunas jugadas. AA partir de la conversación entre los estudiantes el profesor les propone una simulación:
"Ahora voy a poner un vídeo de algunos momentos de ese partido. Tenemos que verlos como si fuéramos el entrenador de uno de los equipos. Lo que tenéis que hacer es analizar el papel de cada jugador y su contribución al resultado del equipo".
"Os preguntaréis para qué vamos a hacer esto. Os propongo que primero visualicemos el vídeo y lo analicemos. Al final de la simulación os diré porqué".

Los alumnos van viendo distintas jugadas y comentando el papel de los futbolistas en las mismas. Va quedando claro que cada jugada es el resultado de las distintas intervenciones de los jugadores que, de forma coordinada, jugando papeles diferentes, van pasando el balón unos a otros, conduciéndolo hasta la portería. En ese proceso el papel de cada uno es distinto según sea su posición (delantero, central, portero, etc.). La mejor aportación de un jugador no tiene valor aisladamente, es el resultado de la participación con los otros compañeros.
Cuando acaba este análisis el profesor les explica las ventajas del trabajo en grupos heterogéneos y planea a los alumnos que en la nueva actividad que van a comenzar van a hacer uso de estrategias de trabajo muy similares a las que acaban de ver en el vídeo.

Los grupos cooperativos son estrategias de enseñanza-aprendizaje que crean una estructura y una dinámica grupal de aprendizaje, que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales (Kagan, 1994).

El aprendizaje cooperativo se sostiene sobre dos presupuestos fundamentales:

- En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. En todo caso puede ayudarlo a aprender, pero no le puede suplir en el aprendizaje.
- En segundo lugar, la cooperación y la ayuda mutua, posibilitan el logro de cotas más altas en el aprendizaje, nos permiten aprender más cosas y aprenderlas mejor.

La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados. El conflicto cognitivo es un fenómeno psicológico de contraste producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un alumno en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., y los nuevos significados proporcionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

Pero, para que el grupo cooperativo funcione debe incluir, al menos los siguientes elementos (Kagan, 1994):

1.El paso de una estructura de recompensas competitiva a una cooperativa. Esta expresión hace referencia a las consecuencias para un alumno de los resultados de sus compañeros. Así en una estructura competitiva el éxito de un alumno necesita del fallo relativo de otros. Justo como opuesta, se halla la estructura cooperativa, en la que el éxito de un alumno ayuda al éxito de los otros. Por último, la estructura de recompense individualizada se da cuando los logros de los alumnos son totalmente independientes unos de otros.

2.El paso de la estructura de tarea individual a una estructura de tarea basada en la interacción de los estudiantes en pequeños grupos.

3.El paso de una estructura de autoridad en el aula centralizada en el docente a otra basada en la autoridad de la clase.Pero, cuando se trabaja en grupos, con frecuencia se confunde la manera más tradicional de hacer trabajos en equipo con la propuesta de equipos de trabajo cooperativos. La diferencia entre ambos es, no obstante, notable como se muestra a continuación:

EQUIPO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	EQUIPO DE APRENDIZAJE TRADICIONAL
Interdependencia positiva	No hay interdependencia positiva
Responsabilidad	No se asegura la responsabilidad individual
Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas ejercidas de manera espontánea
Liderazgo compartido y reparto de las responsabilidades	Liderazgo impuesto. No se reparten necesariamente las responsabilidades
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo	El éxito del equipo a veces sólo depende de la contribución de uno, o del algunos, de sus miembros
Observación y feedback por parte del formador en el equipo, que trabaja de forma cooperativa dentro de la clase	El formador no sigue – o sigue de forma ocasional- el desarrollo de trabajo en equipo
El equipo revisa su funcionamiento y se propone objetivos para mejorarlo	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento

2.1.2. TUTORÍA ENTRE IGUALES

El profesor ha detectado que después de haber explicado los pronombres personales algunos alumnos tienen lagunas sobre los mismos y su uso. Reconoce que es un tema complejo y fundamental en la formación de los estudiantes. En lugar de volver a repetir la situación plantea lo siguiente:

"' Vamos a detenernos un poco más en los pronombres personales. Ahora vais a trabajar por parejas. Uno de los miembros de la pareja va a hacer de profesor y el otro de alumno. El profesor tiene que explicar con otras palabras y con otros ejemplos cuáles son y cómo se usan los pronombres. El compañero que hace de alumno podrá plantear a su pareja todas las dudas que tenga. A continuación, el profesor indica qué alumnos forman cada pareja y comienza la actividad"

La estrategia que el docente ha utilizado en esta ocasión ha sido la **tutoría entre iguales**. Recurre a sus propios alumnos para seguir profundizando en el tema tratado. Con esta técnica unos alumnos ayudan a otros. La relación que se establece entre los miembros de las parejas es complementaria y asimétrica. Se basa en las diferencias entre ambos. El docente previamente ha seleccionado las parejas de alumnos intentando reunir a cada dúo a un alumno con mayores conocimientos del tema con otro que manifiesta lagunas con respecto al mismo.

Precisamente las aulas multigrado, suponen la presencia en las mismas de alumnos que al tener diferentes edades, poseen diferentes procesos madurativos y cognitivos, así como conocimientos diversos, ofreciéndonos la oportunidad de que los alumnos puedan enseñarse entre sí.

La tutoría entre iguales es una variante del aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica y un objetivo común compartido y conocido. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Uno de los alumnos hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende (ambas funciones se pueden

intercambiar entre los dos alumnos), siendo generalmente esta relación guiada por el formador (Topping, 2015).Son muchas las habilidades que se ponen en juego con la tutoría entre iguales. No sólo se solventa una dificultad de aprendizaje, sino que también se refuerza la interacción social. Ambos alumnos se benefician de esta relación. El alumno tutor profundiza aún más en el contenido, además de poner en práctica habilidades de comunicación, organización, etc. El miembro de la pareja que hace de alumno recibe una atención individual para aclarar las dudas que haya podido tener en el módulo.

Las ventajas para el alumno-tutor se pueden resumir en:

- Aumento de la implicación, responsabilidad y autoestima.
- Mayor control del contenido y de la tarea, y mejor organización de los propios conocimientos para poderlos transmitir.
- Conciencia de lagunas e incorrecciones propias y detección y corrección de las del otro.
- Mejora de las habilidades psicosociales y de interacción.

Para el alumno-tutorizado, por su parte, los beneficios se centran en:

- Mejora académica (aumento del tiempo de estudio, motivación y asistencia).
- Mayor ajuste psicológico (disminución de la ansiedad, depresión y estrés)
- Qué consideras debemos tener en cuenta para organizar tutorías entre iguales?

Se ha comprobado que, para que las sesiones de tutoría entre iguales tengan éxito, se han de dar las siguientes condiciones:

1) Cada sesión ha de ser muy estructurada, por lo que hay que especificar muy claramente los contenidos y los pasos que se han de dar.
2) El contenido de la tutoría ha de tener continuidad con lo que se trabaja en clase, es decir, tiene que estar directamente relacionado.
3) Hay que garantizar el aprendizaje de cada contenido y de cada habilidad antes de pasar a las siguientes.
4) Las sesiones han de ser cortas (media hora aproximadamente) y continuada.

2.1.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Hoy el profesor llega a la clase y plantea esto:
"En base a todo lo que hemos estudiado de la cultura de nuestro entorno, tenéis que elaborar un proyecto en grupo. Ahora es el momento, para que cada grupo decida sobre qué tema quiere trabajar. Tenéis que investigar fuera del aula, en otros libros, preguntando a profesionales, observando, etc. Tenéis que hacer el trabajo por escrito, en un dossier que incorpore también imágenes gráficas. Por último, tenéis que defender este proyecto en público, tenéis que presentarlo al resto de la clase".

Mediante los proyectos de trabajo el profesor permite que cada grupo adapte los contenidos a sus intereses y autogestione qué va a hacer y cómo va a hacerlo. Los proyectos permiten también que los grupos sean mixtos, internivelares. De este modo, cada proyecto tendrá un recorrido distinto, dependiendo del enfoque que le da el grupo y de sus necesidades.
Una de las metodologías activa-participativa que podemos llevar a cabo para potenciar los beneficios pedagógicos de las aulas donde hay alumnos con distintos niveles es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Podemos encontrar las raíces del ABP en la aproximación constructivista de psicólogos y educadores como Vygotsky, Piaget, Bruner, Kilpatrick o Dewey. El ABP es un método de trabajo y aprendizaje globalizador, sistemático, reflexivo y meta-cognitivo que parte de un interrogante o un desafío. Supone la realización de un grupo de actividades orientadas a la resolución de dicho un interrogante, problema o desafío, implicando al alumno en el diseño y la planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en el desarrollo de procesos de indagación, exploración e investigación (Duch, Groh,& Allen, 2001). A la vez promueve el trabajo autónomo, implicando la elaboración de un producto final que es presentado a los compañeros y el maestro.

2.2. ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

Trabajar por proyectos es un recurso metodológico que implica cambios organizativos de aula y también toma de decisiones importantes en el ámbito de la programación. Cada proyecto tiene un recorrido distinto y está planificado en función de los intereses, conocimientos previos y experiencias en trabajo del alumnado.

Los Olivos es un centro rural unitario en el que se trabaja por proyectos. En los mismos participan todos sus miembros, desde el alumnado más pequeño (de tres años) hasta el grupo de padres y otras personas de la comunidad educativa.

Para la elección de los proyectos se planifica una asamblea, en la que el el problema o desafío a plantear se elige por votación. Los dos días anteriores a la asamblea el alumnado piensa y reflexiona sobre los temas sobre los que les gustaría trabajar. Estas ideas se van apuntando en una pizarra común para compartirlas con los compañeros y que todos puedan empezar a pensar en las mismas.

En la asamblea cada alumno que quiera puede exponer su idea, señalando las razones por las que considera que deben votar su propuesta e indicando qué puede aportar el tema a los estudiantes de los distintos niveles del aula
.

Habitualmente se siguen una serie de pasos que es conveniente no plantear de modo rígido:

1. Elección del tema que tanto puede ser realizada por el alumnado únicamente o bien, a través de sugerencias del profesorado. Se recomienda empezar planteando un interrogante sencillo (¿cómo llega la luz eléctrica a las ciudades? por ejemplo) que suponga un desafío, la interconexión de diversas disciplinas (física, sociales, artes, literatura…) y el trabajo creativo y colaborativo de los estudiantes.
2. Identificación de los conocimientos que tienen los alumnos sobre el tema: ¿qué saben los alumnos sobre el tema elegido?
3. Identificación de los aspectos que interesa estudiar: ¿Qué cosas queremos conocer sobre ese tema?
4. Inicio de la recogida de información sobre el tema: Los alumnos comienzan a buscar información para resolver los "problemas-retos" planteados.
5. Se empieza a sintetizar lo aprendido. Se crea un índice de trabajo o mapa conceptual sobre qué hemos aprendido y cómo. Se puede construir una red de contenidos poniendo en común los aprendizajes realizados.
6. Comunicación de esta información a través de medios diversos y elaboración de productos derivados del trabajo. Se hace la finalización o clausura del proyecto, pudiéndose realizar diferentes actividades como una charla entre las familias y los alumnos, visionado de un video, exposición de los trabajos y murales realizados durante el proyecto, etc.
7. Evaluación de todo el proceso.

HAZLO EN TU CENTRO ESCOLAR

Aunque las tres estrategias vistas presentan sin duda muchos beneficios, plantean algunas dificultades tanto para los alumnos como para los maestros sobre las que conviene reflexionar. Plantear la diversificación del aula supone salir de la zona de confort y asumir un espíritu de indagación y crítico sobre la propia realidad y actividad profesional.

Las estrategias revisadas, suponen para los docentes un cambio en el control de sus aulas. Algunos profesores perciben que tienen un menor control de la clase y que el tiempo que necesitan es mayor que cuando usan metodologías tradicionales. También los estudiantes con estas estrategias pueden presentar dificultades en la interacción entre iguales, en el acceso y elaboración de la información y en el manejo del tiempo.

Reflexiona sobre las tres estrategias propuestas y piensa en sus posibilidades en tu aula. ¿Alguna de ellas puede ser útil en tu docencia? ¿Por qué motivos? ¿Puedes hacer un mapa señalando las ventajas e inconvenientes de las mismas para tu propia situación?

REFERENCIAS

Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity* . School Effectiveness and School Improvement. 27, 1, p. 45-61.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York, NY: The Free Press.

Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning.* Sterling, VA: Stylus.

Kagan S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

Topping, K. (2015). *Peer tutoring: old method, new developments*. Childhood and Learning. Journal for the Study of Education and Development, Vol. 38, No. 1, 1–29.

PARA APRENDER MÁS

INGLÉS

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ESPAÑOL

Bustos, A. (2008). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de educación, 352, pp. 353-378.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.*

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union