

MODELOS GLOBALIZADORES Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARES

José A. Pareja Fdez. de la Reguera
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

1. Introducción

El tratamiento de la globalización y la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar es uno de los temas recurrentes en educación, pero a pesar de ello –o quizás esa sea la causa- aún hoy pueden encontrarse confusiones a la hora de identificar, por ejemplo, un “enfoque globalizador” con una propuesta de globalización determinada, o bien con el uso de una técnica específica. Que se confunda la globalización con enfoques acumulativos del aprendizaje y de la enseñanza, o incluso que se depositen excesivas expectativas en ella aún puede caracterizar nuestro día a día en un centro escolar.

Por estos motivos, pero fundamentalmente porque cualquier estudiante que esté formándose para la labor docente debe conocerlos, en este capítulo se pretenden aclarar los principios y conceptos básicos sobre la globalización y la interdisciplinariedad didáctica.

No obstante, antes de entrar en esos aspectos debe reflexionarse, brevemente, al respecto de dos ámbitos fundamentales que determinarán los sucesivos apartados de este capítulo: *las finalidades* que pretende lograr la enseñanza formal, y lo que en la actualidad *sabemos sobre cómo se aprende*. Asimismo, y aunque se justificará más adelante, debe aclararse que no es lo mismo hablar de un método de globalización –uso de estrategias y técnicas concretas- que de un enfoque globalizador –una toma de postura profesional ante nuestra labor docente-

Atendiendo a las *finalidades escolares*, y huyendo de un discurso excesivamente denso y complejo impropio de este tipo de manuales didácticos, debe asumirse que en la actualidad y desde la aparición de la LOE (2006), en los centros escolares nos hemos visto abocados hacia la comprensión y el trabajo de un campo que es tan necesario como desconocido: *las competencias*. La instrumentalización en el tratamiento de los procesos de E-A, y sus rutinas, nos han conducido generalmente a unas metas que no son las naturales en la escolarización de los jóvenes y adolescentes. Los conocimientos meramente académicos son contenidos y aprendizajes necesarios e importantes para el desarrollo personal y social del estudiante, pero alcanzarlos no presupone, desgraciadamente, ni la competencia social de éste ni su éxito en la vida. Es cierto que los *instrumentos disciplinares* son fundamentales ya que todas las actividades inducen al estudio de distintos contenidos propios de las diversas áreas de aprendizaje, pero debe asumirse que las disciplinas no pueden ser un fin en sí mismas tanto como el medio para conocer más y mejor la realidad que rodea a quien aprende.

Basta con revisar los capítulos 3 y 4 de este mismo manual para reconocer cómo las competencias se adquieren y desarrollan cuando ponemos a funcionar *nuestros conocimientos* a la hora de resolver situaciones *reales*, por tanto el aprendizaje debe ir más allá del mero academicismo para lograr “movilizar” estos

conocimientos en una situación “problema” y afrontarla con éxito. No estamos proponiendo desechar contenidos instrumentales puesto que las competencias básicas requieren algunos aprendizajes imprescindibles, sin embargo sólo se pueden desarrollar en el alumno si se potencian situaciones concretas y específicas para que se deban poner “sobre el tapete” todos los recursos y habilidades de quien aprende. De este modo se cataliza, sin desdeñar otros aprendizajes más técnicos, la puesta en marcha de procesos cognitivos y sociales que permiten alcanzar paulatinamente esas competencias de las que hablamos, además de alcanzar un aprendizaje más integral del alumno.

Centrarnos en el desarrollo de un tipo de tareas determinadas que fomenten la adquisición de, al menos, las *competencias básicas* requiere replantearnos las dinámicas de clase, su organización y los planteamientos teóricos que subyacen en ellas. En principio cambiar el enfoque supone clarificar lo “básico imprescindible” que queremos que alcancen los alumnos y alumnas, apostar por un enfoque y unas metodologías que se centren en su aprendizaje y en torno a la utilidad de las tareas globalizadoras e interdisciplinarias; y por último, no obsesionarnos con el trabajo “por competencias” tanto como trabajarlas y buscar en las *buenas prácticas* situaciones referentes que nos sirvan para aproximarnos a su desarrollo y consecución.

Teniendo en cuenta lo anterior parece obvio que la organización y secuenciación de los contenidos curriculares es un aspecto relevante que debe tenerse en cuenta dado que de su configuración dependerá la mayor o menor dificultad a la hora de alcanzar las finalidades propuestas. La complejidad con que los estudiantes se enfrentan al conocimiento, por tanto, depende en cierta medida de cómo el currículum escolar, y en última instancia el profesorado, selecciona, organiza y secuencia los contenidos educativos. Asumir esto ha sido la razón por la que, de forma paulatina, la organización de los contenidos centrada en una tradición logocentrista ha ido dejando paso a otras formas nuevas que han apostado por establecer relaciones entre las distintas materias y sus contenidos. Por otra parte, sabemos que organizar globalizadamente la enseñanza de los contenidos favorece su aprendizaje significativo dado que se basa en la posibilidad de establecer relaciones entre lo dado y lo nuevo; de modo que no cabe duda de que la organización globalizadora favorece por varios motivos dichas relaciones perfilándose como la “solución” más pertinente a la hora de organizar los contenidos con el fin de se realicen aprendizajes funcionales.

Tanto la globalización como la interdisciplinariedad son respuestas pedagógicas y didácticas que tienen como finalidad permitir al profesorado organizar coherentemente los contenidos de conocimiento para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

El otro aspecto que debíamos tener en cuenta es lo que sabemos del “aprendizaje”. Pues bien, si hay algo que ha quedado sobradamente demostrado es que un contenido sólo puede ser aprendido eficazmente cuando quien se enfrenta a él tiene claro el *por qué* y *para qué* de dicho contenido, es decir, cuando sea significativo y funcional. Un aprendizaje será tanto más significativo cuantas más relaciones puedan establecerse entre lo que ya sabemos y lo nuevo a aprender (especialmente si nuestro conocimiento proviene

de la *experiencia*). En este sentido, y desde el enfoque globalizador, como las situaciones reales no son simples sino complejas, las relaciones que se pueden establecer entre las experiencias anteriores y el nuevo contenido serán muchas y por tanto la significatividad del aprendizaje será mayor.

Si además los tópicos tratados en las distintas materias y asignaturas no son exclusivamente una imposición externa, y en cierta medida pueden ser “elegidos” por los alumnos, además de ser presentados como algo necesario para conocer y dar respuesta a distintos interrogantes (realizar actividades por las que se tiene interés y tomar decisiones sobre la forma de estudiar, etc.) nos encontramos ante un incentivo que permite que el alumno perciba el aprendizaje como algo positivo y útil.

Pero no nos equivoquemos, aprender de esta manera es una tarea difícil y costosa en cuanto a esfuerzos y dedicación. Es mucho más fácil *memorizar* una definición que comprender de forma eficaz qué se nos quiere decir en ella, qué implicaciones tiene, etc. Para aprender de una forma no *pasiva*, y atribuir significado a aquello que se aprende, es necesario hacer un gran esfuerzo mental. Ello comporta promover un trabajo en el aula en el que los alumnos tengan que realizar actividades y tareas suficientes que permitan la construcción del nuevo aprendizaje. Se partirá de ejemplos cercanos y será a través de estas vivencias, con la ayuda del profesor, cómo el alumno irá construyendo representaciones mentales cada vez más generales y oportunas.

Otro aspecto importante es que cuanto mayor sea el interés y la motivación de los alumnos menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje. El enfoque globalizador e interdisciplinar parten siempre del interés de los alumnos y se desarrollan intentando que no decaiga la atención de modo que los ejercicios que se hacen contribuyan a la asimilación de los contenidos trabajados.

2. El enfoque globalizador y la interdisciplinariedad.

2.1. La globalización de la enseñanza

El concepto de globalización se fundamenta en razones de carácter psicológico, sociológico y pedagógico (Ortega, 1992). Para el niño, *globalizar el aprendizaje* es una función psicológica basada en el carácter *acumulador* de la percepción infantil. Desde una perspectiva social, los profesionales han de ser capaces de integrar los “saberes culturales” para facilitar los aprendizajes del alumno. Además, quién puede estar en contra de que la actividad escolar debe planificar las tareas a tenor de las peculiaridades e intereses del niño. Los métodos globalizados consideran que las materias y asignaturas nunca deben ser, para el alumno, los objetivos prioritarios sino unos medios o instrumentos que le permitirán conocer mejor algún aspecto de la realidad por el que muestra interés, o necesita dominar para realizar algún proyecto o para resolver un problema. Y en este sentido, si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento de la realidad, y para la realidad, parece lógico que éste sea el leitmotiv del diseño y desarrollo de las actividades en el aula; los distintos contenidos de aprendizaje siempre se justifican en relación a la realización de un proyecto concreto, o al conocimiento de un tema, y son el medio para encontrar las respuestas a las interrogantes que provocaron “la

investigación” (por ejemplo, comprender cómo las plantas se nutren para crecer y usan la fotosíntesis para ello).

No obstante, no siempre tiene sentido ni se puede pretender abarcar todos los contenidos que haya que enseñar, y aprender, a partir de un tópico de “investigación”. Ocurre como con las *competencias*, reconocer las virtudes de la globalización no debe conducirnos a globalizarlo todo. Si analizamos los objetivos y contenidos de cualquiera de las etapas educativas (LOE, 2006), y reflexionamos sobre las actividades necesarias para su consecución es fácil darnos cuenta que es imposible articularlos –todos los contenidos– en torno a proyectos o interrogantes. En caso de obsesionarnos con ello, es fácil que caigamos en propuestas artificiosas nada recomendables por lo poco pedagógico de su naturaleza. Lo más oportuno vuelve a ser plantearse qué es lo *mínimo imprescindible* que debe alcanzar y aprender el alumnado para, una vez determinado, trabajar esas adquisiciones desde una perspectiva globalizada que facilite la funcionalidad del aprendizaje.

Debe insistirse en que no se trata, pues, de realizar métodos globalizados por ellos mismos tanto como de que todo el trabajo que se realiza en la escuela tenga un enfoque globalizador y que hemos de entenderlo como una intervención pedagógica que parte siempre de cuestiones y problemas que el niño identifica en su ecosistema, aunque sea con actividades específicas para un contenido determinado. La globalización pretende que aquello que se aprende parta de una necesidad sentida, dudas, preguntas sobre fenómenos que no saben explicarse y, mediante diversas actividades de experimentación, de lectura y de contraste entre distintas opiniones, pueden llegar a comprender (por ejemplo, por qué no se hunde un barco de acero, si el “hierro” no flota en el agua). Hacerse preguntas, proponer respuestas más o menos intuitivas, experimentar, buscar informaciones, dialogar y debatir, etc. obliga a quien aprende a un esfuerzo mental necesario para extraer conclusiones y conseguir un conocimiento eficaz.

Aunque lo que se ha expuesto es por lo que aboga la mayoría de la comunidad docente, no pueden tampoco obviarse otras perspectivas que conviven entre sí ocasionando, en parte, esas confusiones a las que aludíamos en los primeros momentos del capítulo. Los tres posicionamientos fundamentales que pueden identificarse sobre la enseñanza globalizada se traducen en distintas actuaciones docentes dentro del aula con sus respectivas implicaciones pedagógicas y didácticas, que recogía Medina (2009) y que reproducimos más adelante, pero antes veamos esos enfoques (Hernández y Sancho, 1993):

1. *La globalización como suma de materias.* Parte de una intención “sumativa” de aprendizajes en la que el profesor trata de establecer relaciones alrededor de un determinado tema elegido por él, donde dirige, ordena y toma decisiones previas con la intención de establecer conexiones entre los contenidos, etc. En el otro platillo de la balanza, evidentemente descompensada, el alumno queda relegado a un “saber hacer” aquello que se le demanda o solicita. Si bien este tipo de globalización agrupa en torno a un centro de interés las actividades de enseñanza-aprendizaje, queda desvinculado del alumno, al no tener capacidad de elección, por lo que el aprendizaje significativo no está garantizado y la atención a la diversidad no queda asegurada.

2. *La globalización como interdisciplinariedad.* Si bien esta perspectiva de la globalización no se diferencia, en esencia, de la caracterizada por la “suma de materias”, también es cierto que como valor positivo tiene la coordinación docente, y el consenso para descubrir las interrelaciones entre las distintas asignaturas. Debe resaltarse el esfuerzo del profesorado por cooperar y coordinarse dado que, este hecho, ya es importante en sí a pesar de que el interés gire en torno a su “selección”. Se considera más apropiada en los niveles superiores del sistema educativo y surge como necesidad cuando un equipo docente plantea la evidencia de que los alumnos deben descubrir las interrelaciones entre las diferentes materias.
3. *La globalización como estructura psicológica de aprendizaje.* Esta perspectiva, preocupada por cómo el alumno construye sus aprendizajes, pretende avanzar a través de los conflictos cognitivos que se establecen entre las ideas previas y las nuevas informaciones o contenidos a aprender. Las respuestas de los estudiantes derivan de aprendizajes basados en las conexiones que se establecen entre los conocimientos que se presentan como nuevos y los ya existentes (aprendidos). El objetivo principal es que los alumnos “aprendan a aprender”, mediante la construcción de aprendizajes significativos. Con esta idea de globalización, que exige un escrupuloso respeto por los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, la respuesta a la diversidad está garantizada pero también la significatividad de los aprendizajes dado que para hacer significativo un “conocimiento” debe establecerse alguna conexión entre éste y los conocimientos que ya se poseen. Además, con este tratamiento del aprendizaje, también se puede tener acceso a las concepciones erróneas de los alumnos que deben conocerse para construir un adecuado proceso de E-A.

Como anunciábamos, en la tabla se recogen las implicaciones didácticas que las distintas propuestas globalizadoras tienen:

PROPUESTAS	IMPLICACIONES DIDÁCTICAS
La globalización como suma de materias	<ul style="list-style-type: none"> - Está centrada en el profesor: dirige, ordena, toma decisiones, establece conexiones entre las materias. . . - La respuesta de los alumnos se hace de modo relacional debido al contexto en el que se le ofrece. - Persigue el “saber hacer” en los alumnos. - No tiene en cuenta la diversidad del aula. - Agrupa las actividades de enseñanza-aprendizaje en torno a un centro de interés, de forma anecdótica y circunstancial. - Dificulta el aprendizaje significativo. - Especialmente preocupada por los resultados del aprendizaje.
La globalización como relación interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Más propias de niveles superiores. - Centrada en el equipo docente: cada profesor decide, plantea, establece los problemas. - Supera planteamientos individualistas del profesor y persigue actuaciones cooperativas. - Los alumnos suelen carecer de informaciones previas básicas para establecer conexiones e inferencias entre las informaciones. - Las respuestas del alumno no siempre son relacionales. - No produce necesariamente aprendizajes significativos. - La evaluación suele centrarse en los resultados del proceso didáctico.

<p>La globalización como estructura psicológica de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Está centrada en el alumno: los alumnos observan, manipulan, clasifican y establecen relaciones. - Las respuestas del alumno se realizan a través de los aprendizajes basados en las conexiones establecidas entre los conocimientos que se presentan como nuevos y los ya aprendidos. - Da respuesta a la diversidad. - Su objetivo es que los alumnos “aprendan a aprender”. - Propicia aprendizajes significativos y funcionales. - La preocupación del docente está más enfocada en el tratamiento didáctico de los contenidos que en su forma de organizarlos (unidad, proyecto, etc.) - Se preocupa por el análisis de los procesos de E-A
--	--

Tomada de Medina (2009, p. 230)

Por tanto, la propuesta que se centre en el aprendizaje por descubrimiento, en el establecimiento de nuevas relaciones o interconexiones entre los contenidos y en la resolución de problemas generando conflictos cognitivos cuando el alumno se enfrenta a nuevas realidades, contribuirá a construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores para quien aprende. Las estrategias de resolución de problemas mediante la “investigación” estimulan el pensamiento creativo al tiempo que evitan los aprendizajes memorísticos. Una planificación que esté acorde con esta perspectiva requiere una didáctica que evite la mera sucesión de actividades “sumativas” además de obligar a cambios importantes e innovadores en torno al aula y al profesorado que deberán contemplar aspectos como los siguientes:

- a) Crear un clima de afectividad, seguridad, interrelación, acogida personal y autoestima.
- b) Diseñar contextos en los que se ayude a dar sentido a lo que se aprende, planteando situaciones de resolución de problemas y relacionándolos con los de otros saberes.
- c) Proporcionar situaciones problemáticas que estén por encima del alumno, pero facilitándole recursos para resolver esas situaciones.
- d) Fomentar la participación activa de los alumnos en el aula, favoreciendo el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender.
- e) Establecer contextos estructurados para que el profesor no asuma protagonismo en el aula.
- f) Realizar una evaluación permanente para identificar el inicio del proceso de E-A en el alumno y su transcurso.

A pesar de todo, obsecarse en la defensa de que un enfoque único es capaz de resolver las situaciones de enseñanza-aprendizaje más diversas no parece ser la respuesta más idónea en tanto que plantearse cuestiones como, por ejemplo, si en la etapa infantil es más eficaz proponer actividades específicas orientadas al desarrollo de alguna función concreta, o bien buscar actividades más globales en las que tengan cabida diversas funciones específicas conectadas entre sí (Zabalza, 1987). Por ello queremos subrayar la idea de que no hay métodos “únicos” y, por tanto, “buenos o malos”; de lo que se trata es de poner a los alumnos en contacto con contenidos de diversa índole y naturaleza que hagan referencia a varias dimensiones del desarrollo infantil para que aquéllos se impliquen en actividades que contengan nuevos conocimientos y que requieran el concurso de otros conocimientos previos.

2.2. El enfoque interdisciplinar.

Como decíamos, los contenidos escolares se han venido organizando tradicionalmente en asignaturas, intencionalmente, para que los alumnos adquieran aquellos saberes, conocimientos o destrezas necesarias para desenvolverse en su vida cotidiana. De igual modo, se ha justificado sobradamente que este “modelo” es una fórmula más de las muchas posibles dado que en ella se identifican limitaciones a la hora de que quien aprende pueda interrelacionar conceptos que le serán cotidianos en el día a día. En este sentido la interdisciplinariedad representa un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículo, una respuesta didáctica que se esfuerza en ofrecer una interrelación no sólo entre contenidos sino también de métodos (Lorenzo, 1998). Desde la interdisciplinariedad se pretenden abordar y estructurar las distintas disciplinas y sus contenidos hacia la globalización de los conocimientos desde un enfoque pedagógico opuesto a los que organizan el “conocimiento” fragmentándolo en parcelas; un enfoque que asume que el alumno comprende una situación, un problema, un “interés” cuando se parte de la integración de los conocimientos y no de la estructura lógica establecida por las disciplinas científicas.

Además de esta justificación, han existido una serie de cuestiones -que recogía el propio Lorenzo (1998)- que han permitido a los planteamientos interdisciplinares conseguir el reconocimiento docente actual. Citamos a continuación los más significativos:

- El afán de unidad y síntesis del hombre actual.
- El mundo actual exige una constante actualización profesional. Necesidad de una formación general que posibilite los futuros aprendizajes.
- Las exigencias profesionales del docente: la vida laboral no se corresponde con la parcelación de asignaturas.
- La función del profesorado actual hace que una excesiva especialización le dificulte su labor docente.
- La balcanización con la que se presentan las asignaturas sin relación con las otras como si fuesen *reinos de taifas*.
- Contenidos de la enseñanza: el enfoque interdisciplinar permite evitar continuas repeticiones y lagunas importantes.

Para completar estos argumentos Titone (1976), apoyándose en los estudios de Piaget, defendía desde el ámbito psicopedagógico la necesidad de la interdisciplinariedad dado que la "formación mental" auténtica exige el uso y la práctica combinada de tres tipos de funciones mentales:

- a) Las síntesis operativas o funcionales o utilización de ciertos códigos para transmitir mensajes.
- b) Las síntesis formales o capacidad para hacer construcciones de tipo conceptual, abstracto, lógico-matemático.
- c) Los análisis de informaciones o estructuración de contenidos y significados en sistemas coherentes.

El mismo autor explicaba cómo algunas materias desarrollan de manera específica cada una de las funciones anteriores. Así hay grupos de materias dedicadas a trabajar la comunicación (como la Lengua o las materias artísticas) que ponen en juego los lenguajes dirigidos a que el individuo exprese sentimientos e ideas mediante la construcción y transmisión de mensajes; o cómo hay otras que desarrollan más específicamente las materias lógico-combinatorias (encuadradas en la Matemática: Geometría, Aritmética, etc.) que desarrollan

construcciones conceptuales y catalizan procesos de síntesis formales; o bien cómo las materias exploratorias (referentes al conocimiento del medio social y natural: Historia, Geografía o Ciencias de la Naturaleza, etc.) ejercitan fundamentalmente el análisis de información.

Titone concluye que para que el niño alcance la madurez mental, el camino no es otro que combinar los tres ámbitos anteriores y, en esencia, esta combinación de áreas es la interdisciplinariedad.

La interrelación disciplinar es una vía idónea para acercarse al conocimiento de aquellas cuestiones cuya comprensión excede del ámbito de una asignatura concreta y aboga por la integración del conocimiento de las disciplinas de una forma global, para contribuir a superar los límites disciplinares.

Ahora bien, forzar la interdisciplinariedad como una relación entre dos o más disciplinas que buscan mayor conocimiento de la realidad, no conlleva necesariamente una situación globalizadora; es más, este tipo de interdisciplinariedad “artificial” representa un intento frustrado de llegar al conocimiento global al ofrecer una integración forzada de los contenidos que, por otra parte, ya han seguido las lógicas especificadas por las propias materias.

3. Técnicas didácticas para trabajar la globalización y la interdisciplinariedad

3.1. Los centros de interés de Decroly.

Los *centros de interés* surgen de las ideas de Ovidio Decroly, y sus parámetros de actuación pueden incardinarse en los principios de la Escuela Activa. Esta técnica es muy conocida por el profesorado de las primeras etapas del sistema educativo, y trata de favorecer la espontaneidad y creatividad del niño posibilitando su desarrollo global en la integración con el medio (educación en libertad, adaptación a las condiciones individuales, educación práctica. . .). Esta *escuela activa* de la que hablamos encuentra su evolución final en el movimiento de la *escuela moderna* propugnada por Freinet, uno de los mejores discípulos de Decroly, y cuyos principios de trabajo complementan los citados a lo largo del capítulo:

- La educación debe ser el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos o un adoctrinamiento.
- La escuela debe estar centrada en el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.
- La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación, por tanto, los educadores son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.
- Debe rechazarse la ilusión de una educación es suficiente por ella misma, no existe una educación aséptica que esté al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.

En este sentido, para Decroly la globalización en la enseñanza sirve para integrar todo el proceso de aprendizaje dado que los niños no perciben los detalles de los objetos, las cosas, etc. sino que captan su globalidad y sólo un análisis posterior, como consecuencia de la curiosidad infantil, les permite apreciar dichos detalles.

Los *centros de interés* se convierten en los vertebradores desde los que se pretende dar respuesta a las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del niño. Para Decroly y Boon (1968), quien entendía que “la escuela es para la vida y por la vida”, es el interés del niño y sus necesidades (satisfacerlas) los hilos conductores que deben orientar el trabajo escolar. Las características de su método giran en torno a la función preparatoria hacia la vida social del niño y, por tanto, requiere que el propio niño conozca:

- a. Su propia personalidad: sus necesidades, expectativas, aspiraciones e intereses.
- b. Las condiciones de su entorno social-natural para satisfacer esas necesidades y aspiraciones.

Los principios básicos de la metodología de los *centros de interés* son los siguientes:

- 1) *Paidocentrismo e interés*: el centro de todo proceso educativo debe ser siempre el niño, con sus necesidades e intereses; éstos deben tomarse como punto de referencia importante para la motivación del niño por las tareas y provienen de sus necesidades naturales (fisiológicas, sociales y psicológicas).
- 2) *Individualización*: aunque los niños con una misma edad cronológica suelen poseer unas características psicoevolutivas muy similares, se ha de admitir que cada uno tiene su particular desarrollo y un estilo de aprendizaje y trabajo muy peculiar que debe ser respetado.
- 3) *Globalización*: una de las principales bases metodológicas globalizadoras propuesta por la teoría de la Gestalt pone de relieve que las percepciones infantiles tienen un carácter superficial, y global, de modo que “el todo es percibido antes que las partes” por lo que si, como decíamos, el interés estimula la actividad del niño, éste puede lograrse haciendo propuestas globales de trabajo en torno a un “eje vertebrador” que unifique y dé sentido a su aprendizaje.
- 4) *Actividad*: la actividad lúdica del niño es su principal fuente de aprendizaje dado que es su medio natural de desarrollo. El principio de actividad representa el protagonismo del niño, quien debe tener la oportunidad de integrar los procesos de manipulación y reflexión en las actividades del aula.

Teniendo en cuenta estos principios, en *L'École de l'Ermitage* (fundada por Decroly) se propugna un método basado en tres principios o fases: *observación, asociación y expresión*, que culminarán en el conocimiento de un tema real. El objetivo es el de conocer o mejorar el conocimiento sobre un tema de interés para los alumnos lo que lleva a apostar por que el niño observe y conozca su ecosistema e interaccione con él (familia, escuela, animales, plantas, etc.) para que las capacidades infantiles alcancen un desarrollo óptimo. Serán estas necesidades del niño las que den cuerpo a su propuesta, y todo lo que en su entorno socio-natural se haga para satisfacerlas. Los intereses del niño constituyen las “ideas-eje” de la metodología decroliana y ésta es la razón por la que se ha adoptado el método de los *centros de interés*, donde convergen todos los ejercicios alrededor de un mismo centro y de una misma idea.

Para facilitar la adquisición de los conocimientos por parte del niño, el método Decroly presentaba un programa en torno a unas ideas-eje (*centros de interés*) incardinadas en esas necesidades del niño. Tradicionalmente han sido éstos:

1. *El niño y sus necesidades:*
 - a. Necesidad de alimentarse.
 - b. Necesidad de luchar contra la intemperie.
 - c. Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos,
 - d. Necesidad de actuar y trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorar.

2. *El niño y su medio:*
 - a. El niño y los animales.
 - b. El niño y las plantas.
 - c. El niño y la tierra: el agua, el aire y las piedras.
 - d. El niño y el sol, la luna y las estrellas.
 - e. El niño y la familia.
 - f. El niño y la escuela.
 - g. El niño y la sociedad.

Estos centros de interés servirán para establecer la propuesta de trabajo que comentábamos a partir de tres etapas sucesivas, y aunque propuestos hace años siguen estando vigentes en la actualidad¹ y pueden integrar las distintas áreas de conocimiento. Las etapas ya las habíamos señalado antes, ahora profundizaremos en ellas:

1. *Observación del fenómeno.* Esta fase comprende el conjunto de actividades encaminadas a poner a los niños en contacto directo con los objetos, personas y acontecimientos cotidianos, es decir, con el *ecosistema* en el que se desenvuelven cotidianamente; mediante la realización de ejercicios de comparación, medida, cálculo, expresión oral y escrita, dibujo, etc. y mediante la observación de hechos, cosas y fenómenos –e interaccionando con ellos- los niños captan la realidad y esto les permite plantearse cuestiones, resolver sus dudas y ofrecer las primeras opiniones sobre algo que les afecta en su vida. Con el contacto real el niño puede extraer las verdaderas adquisiciones, de ahí la importancia de incorporar en el aula todo tipo de animales, plantas, y materiales diversos. En definitiva debe despertarse el interés y la curiosidad del niño por observar, manipular, experimentar o relacionar su entorno físico-natural.

2. *La asociación o la relación de los hechos observado.* Con los ejercicios de asociación, los alumnos relacionan lo observado con otras ideas o realidades no susceptibles de contacto y observación directa, como son las actividades de asociación en el espacio y el tiempo, relacionadas con las áreas de Geografía e Historia, asociaciones tecnológicas y de adecuación a las necesidades de la sociedad y

¹ Basta con revisar el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre y el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre para comprobar que en los distintos objetivos y bloques de contenidos expresados en ellos se ven reflejadas las temáticas que en los *centros de interés* se recogen (especialmente en las etapas de Infantil y Primaria).

asociaciones de causa-efecto. Esta interrelación de contenidos diversos a través de situaciones y acciones diversificadas evidencia el carácter globalizador de los aprendizajes escolares. Para Decroly y Boon (1968) los ejercicios de *asociación* se pueden dividir en cuatro grupos principales:

- Los que se centran en aquellos objetos, hechos y realidades que al ser tenidos en cuenta situacionalmente son difícilmente observables (Geografía).
 - Ejercicios de asociaciones en el tiempo que permiten establecer asociaciones temporales para relacionar fenómenos actuales con otros pasados (Historia).
 - Tareas tecnológicas de asociación para las necesidades del hombre. Es el examen de los usos y aplicaciones industriales, caseras -u otras- de materias primas y sus derivados.
 - Ejercicios de asociación de causa-efecto en las que el *porqué* y el *cómo* de los fenómenos se hacen cada vez más consistentes.
3. *La expresión de las ideas.* En el mismo proceso de observación y asociación, o posteriormente, se realizarán actividades de expresión como pueden ser, los trabajos manuales, el modelado, la dramatización, el dibujo, el canto, la lectura, la escritura, etc. Es decir, se trata de comunicar lo acontecido entendiéndolo desde una perspectiva amplia que podrá adoptar tanto una forma lingüística como matemática o musical, dramática, manual, etc. Con el término *expresión* se incluyen tanto a los trabajos manuales, dibujos o la educación física (las formas de expresión concreta) como al canto, la lectura, ortografía, escritura, etc. (las formas de expresión abstractas).

En definitiva, y como se apuntaba en uno de los principios básicos de esta metodología cuando se aludía a la *actividad*, el carácter lúdico puede facilitar la adquisición y la repetición de conocimientos indispensables gracias a procedimientos de autoevaluación e individualización, y evidentemente la elección de los juegos dependerá tanto de la edad de los niños como de la finalidad que se persiga.

3.2. Los proyectos de trabajo de Kilpatrick.

Los proyectos de trabajo son otra de las técnicas didácticas para organizar y presentar a los alumnos los contenidos escolares. Kilpatrick (1918) entiende que el *proyecto* es una actividad previamente determinada con una finalidad real que orienta los procedimientos de trabajo y les confiere una motivación. Desde esta perspectiva el *proyecto* es un plan de trabajo o conjuntos de tareas libremente elegidas por los alumnos (o en ocasiones sugerido por el profesor) para resolver una situación problemática o propuesta, y/o adquirir alguna técnica concreta en la que los alumnos estén interesados. La técnica gira en torno al diseño y elaboración de un objeto (por ejemplo un terrario, un huerto escolar, una maqueta o un periódico como en las técnicas freinetianas) o bien la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición). En el desarrollo de la técnica se seguirán sistemáticamente las fases de *intención*, *preparación*, *ejecución* y *evaluación*.

Su objetivo es generar situaciones de trabajo en las que los alumnos busquen información, la seleccionen, la organicen y relacionen hasta que sean capaces de interpretar y comprender el problema planteado. El método de proyectos pretende activar el aprendizaje de los contenidos y habilidades a través de una enseñanza socializada, de ahí que se entienda como especialmente útiles a la hora de propiciar aprendizajes significativos y funcionales.

Los *proyectos de trabajo* constan de una serie de actividades encaminadas a solventar un problema y permiten a los alumnos adquirir estrategias que les ayuden a aprender, analizar y organizar sus actividades, a establecer relaciones entre cosas, sucesos o fenómenos, y a desarrollar habilidades y secuencias de acción útiles.

Con esta técnica el profesorado dispone de otra estrategia didáctica para articular el conocimiento de forma globalizada y relacional. La función principal de los proyectos reside en el hecho de que se favorece la creación de estrategias organizativas del conocimiento en torno al tratamiento de la información y a la construcción de los conocimientos del alumno a partir de la información procedente de los diversos saberes disciplinares.

Otros autores también han señalado razones de carácter psicopedagógico que avalan el uso de esta técnica didáctica (Hernández y Sancho, 1993):

- La resolución de un proyecto suele requerir búsquedas de información en diferentes disciplinas o materias luego el sincretismo tiene un buen tratamiento desde aquí. Se facilita la comprensión organizativa de las disciplinas al integrar aspectos diferentes en el aprendizaje.
- A la hora de hallar respuestas comprensivas a los problemas planteados, los alumnos son más proclives a búsquedas interdisciplinares que disciplinares.
- Los proyectos proporcionan un mayor margen de autonomía al alumnado en cuanto al ritmo de trabajo.

Los contenidos básicos de los *proyectos de trabajo* surgen de la vida de la escuela y respetan, de manera especial, las necesidades e intereses de los alumnos porque son ellos quienes los proponen aunque es imprescindible la acción mediadora del profesor. Por tanto el alumno se sitúa en el plano decisorio máximo con respecto a la elección del proyecto y a su mismo desarrollo; son los alumnos quienes asumen la planificación y ejecución del proyecto tras el debate de una propuesta y con la participación mediadora y facilitadora del profesor.

De la organización de actividades intencionalmente propuestas surgen diferentes *proyectos*: los organizados en torno a supuestos prácticos o aquéllos otros cuya finalidad es la aclaración cognitiva de dudas planteadas. Kilpatrick diferenciaba entre los siguientes tipos:

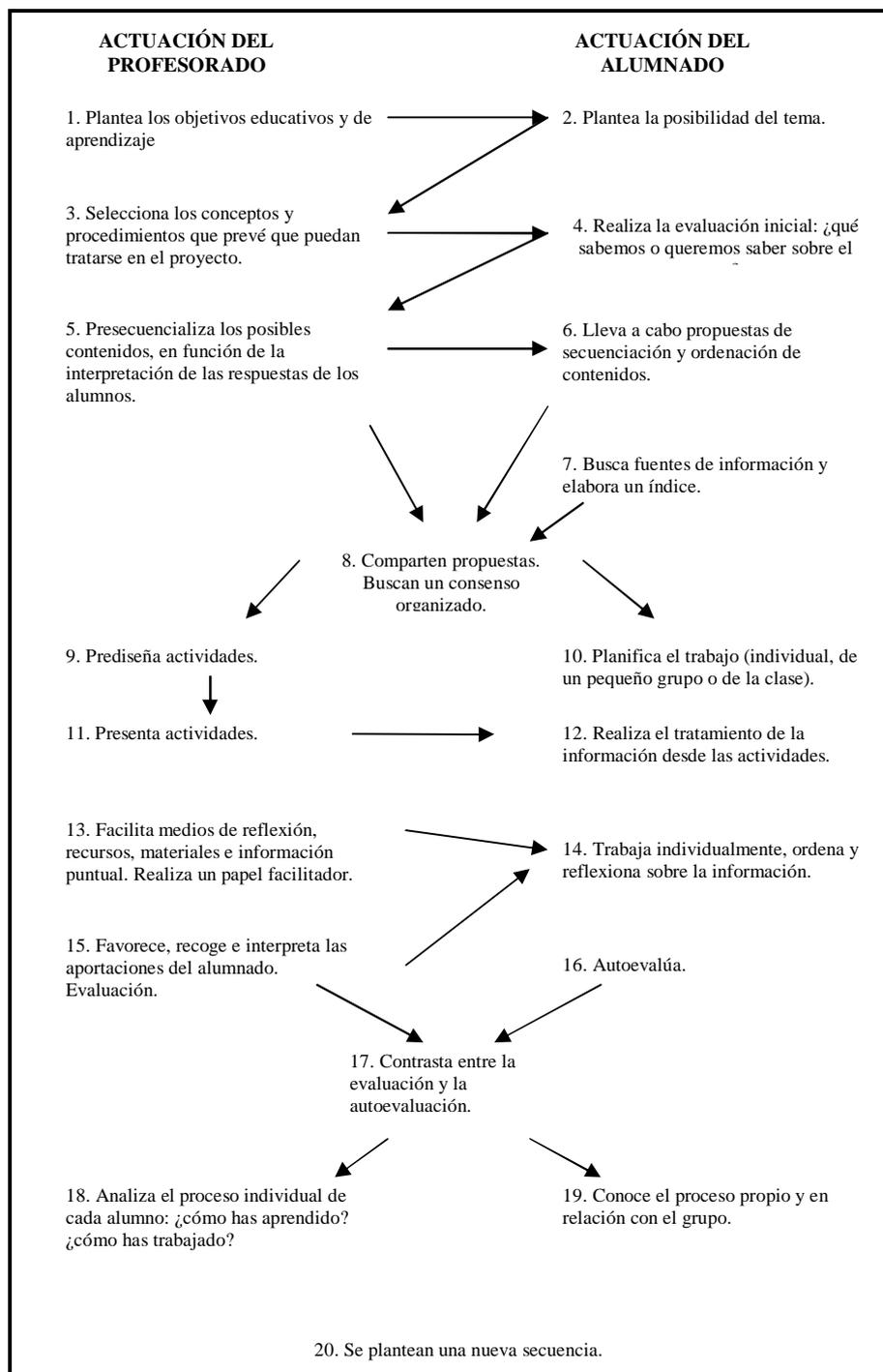
- Proyecto-producto: su objetivo es la producción de algo concreto (cometa, tren...)
- Proyecto-consumo: referido al disfrute producido en el transcurso de una determinada actividad (composición musical, fiesta...)
- Proyecto-problema: surgido de una actividad que conlleva alguna dificultad, trata de responder a la duda o pregunta planteada.

- Proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico: cuyo objetivo es conseguir un cierto grado de conocimiento o dominio de una técnica.

Para Titone, el proyecto es un *centro de interés* eminentemente productivo, cuyo objetivo es hacer interesante y funcional la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para tener un aprendizaje integral. Aunque el diseño de los proyectos ha experimentado innumerables adaptaciones, su elaboración tradicional transcurre por una serie de fases interdependientes que se comentan a continuación:

1. *Elección o intención.* El colectivo de trabajo debate los posibles proyectos y la forma de organizarse (grupo clase, pequeño grupo). Se precisan y clarifican las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretenden alcanzar. Surge de la espontaneidad infantil en base a la intención y curiosidad o deseo de hacer una actividad, o resolver una situación o problema concreto. Es interesante que la elección parta de las demandas del alumnado, de sus necesidades e intereses al menos en los niveles educativos inferiores, aunque esto no es óbice para que en ocasiones, especialmente en la educación secundaria, sea el profesorado quien proponga también la temática para trabajar el proyecto. Lo que sí es fundamental es que el proyecto sea asumido por todo el grupo clase. Decidido el proyecto, se esbozarán las características generales del mismo, así como los objetivos-marco que se persiguen.
2. *Preparación.* Es el momento de definir con la máxima precisión posible el proyecto que se va a realizar. Para cumplimentar esta fase será necesaria la planificación y programación de los distintos medios que se utilizarán, se decide pormenorizadamente cómo realizar el proyecto (medios, materiales, procedimientos, tiempo...) y los pasos y tiempos previstos; es el momento de estructurar los objetivos y contenidos curriculares atendiendo a lo que los alumnos quieren saber y teniendo en cuenta lo que ya saben.
3. *Ejecución.* Resolución de la actividad, problema o situación de acuerdo con los procedimientos previstos colectivamente. Una vez decidido y definido el proyecto, y seleccionados los medios que se utilizarán se inician las actividades según el plan diseñado. Las técnicas y estrategias de las distintas áreas de aprendizaje, se acoplarán a las necesidades del proyecto escogido (escribir, montar, dibujar, mediar, calcular, etc.). El objetivo de esta fase es posibilitar que el alumno active estrategias globalizadoras mediante el desarrollo de actividades que le capaciten para establecer relaciones en el tratamiento de informaciones recogidas durante el proceso de adquisición de los conocimientos.
4. *Evaluación.* Es el momento de comprobar la eficacia y validez del “producto” que se ha elaborado. Se valorará la correspondencia entre los objetivos previstos al inicio y los que se han alcanzado al final. Al mismo tiempo se analiza el proceso seguido y el papel y participación de cada uno de los alumnos/as. En definitiva, es la fase en la que se valora la experiencia vivida, el trabajo realizado y el proceso.

Medina (2009) citando a Hernández y Ventura (1992, p. 77) proponían en el siguiente esquema algunas orientaciones conforme a las tareas que tanto profesorado como alumnado podrían tener asignadas durante el trabajo por *proyectos*.



Partícipe de las ventajas que la globalización e interdisciplinariedad tienen, el trabajo por *proyectos* presenta las siguientes bondades:

- Parten de las experiencias e interés de los niños al realizarse en contextos de colaboración entre iguales y servirse de la actividad natural del niño.
- Otorga a los alumnos el carácter de protagonistas del proceso educativo además de potenciar la iniciativa individual y de grupo. Desarrolla, por tanto, habilidades sociales que requieren destrezas individuales y grupales.

- Reconoce y valora la comunicación como un instrumento privilegiado a partir del cual se desarrolla el conocimiento del alumno.

Aunque actualmente no podemos ser tan exhaustivos como hace años a la hora de elaborar clasificaciones, porque las condiciones de la enseñanza han evolucionado bastante, y cada vez son más cambiantes los contextos e inquietudes de sus protagonistas, presentamos -pero sólo con la intención de ilustrar las percepciones que algunos autores han tenido al respecto de estas temáticas- la comparación que Hernández y Ventura (1992) hacían al respecto de las diferencias entre trabajar por “centros de interés” y “proyectos”. Evidentemente, hoy día y teniendo en cuenta lo expuesto en los apartados anteriores, no podemos ser tan taxativos.

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERÉS	PROYECTOS
<i>Modelo de aprendizaje</i>	Descubrimiento	Significativo
<i>Temas que se trabajan</i>	De naturales y sociales	Cualquier tema
<i>Decisión sobre qué temas tratar</i>	Por votación (mayoría)	Defensa argumentativa
<i>Función del profesorado</i>	Ser experto	Ser estudiante o interprete
<i>Sentido de la globalización</i>	Ser sumatorio de materias	Ser relacional
<i>Modelo curricular</i>	Disciplinas	Temas
<i>Rol del alumno</i>	Ejecutor	Copartícipe
<i>Tratamiento de la información</i>	La presenta el profesorado	Se busca con el profesorado
<i>Técnicas de trabajo</i>	Resumen, subrayado, cuestionarios, conferencias...	Índice, síntesis, conferencias...
<i>Procedimientos</i>	Recopilación de fuentes diversas	Relación entre fuentes
<i>Evaluación</i>	Centrado en los contenidos	Centradas en las relaciones y procedimientos

Adaptada de Hernández y Ventura (1992, p. 60)

3.3. Las técnicas Freinet.

Como cualquiera de nosotros, Freinet estuvo influenciado por unos acontecimientos históricos que marcaron su infancia y adolescencia -la primera mitad del siglo XX- y cómo no, en su formación profesional por las aportaciones de diversos autores². Como introducíamos anteriormente, Freinet fue uno de los mejores discípulos de Decroly y adoptó de él su concepto de “centros de interés” y los principios de la globalización y de libertad infantil, pero fue más allá dando importancia a la necesidad de espontaneidad en dichos “centros” y su utilización para la enseñanza de la lectura y escritura con los más pequeños. Otro aspecto que diferencia su propuesta es la función emancipadora, para el niño, que desde la escuela debe promoverse; es decir, quien

² De Montessori retoma la importancia de los valores en la educación, de Dalton el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a su propio ritmo, de Piaget los conceptos de autonomía y desarrollo personal en los alumnos, fomentar la enseñanza activa y la investigación, de Rousseau la naturaleza buena del niño, y de Pestalozzi la importancia de la Pedagogía Social para la educación.

aprende, además de conocer el ecosistema en el que se desarrolla, debe transformarlo para su mejora. Desde esta perspectiva, las líneas directivas de su propuesta pedagógica siguen siendo actuales, y como con Decroly, en nuestra legislación educativa se recogen muchos de sus principios pedagógicos (*autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo, el currículo centrado en el alumno...*)

En la escuela freinetiana se plantea una “clase democrática” que significa participación, y la participación implica responsabilidad, pero no sólo con respecto a uno mismo sino con los demás; se habla de *corresponsabilidad*. Para este autor la verdadera educación debe surgir dentro de la escuela, renovar la escuela será así impedir el adoctrinamiento que caracterizaba a las aulas en ese momento histórico; se debe luchar por una escuela renovada que sea crítica, libre, desalienadora y popular. La escuela será el lugar adecuado para que los alumnos desarrollen pensamientos y acción.

En esta época Celestin Freinet llega a la conclusión de que la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela existe la posibilidad de contar con un material didáctico que promueva la actividad del alumnado y la educación en las escuelas rurales.

No puede ser de otra manera, y los principios de la pedagogía freinetiana comparten todos los aspectos pedagógicos que hasta aquí se han expuesto. De este modo el niño es lo más importante y la Escuela debe girar en torno a él estimulando su creatividad. La finalidad de esta pedagogía fue integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar de modo que fuera él quien forme su propia personalidad y la desarrolle con la ayuda del maestro.

Otro aspecto importante, y común con lo que se ha expuesto en este capítulo, es cómo entendía Freinet el *aprendizaje*, dándole preferencia a la parte “práctica” y motivando al niño -a partir de sus vivencias cotidianas- para que sea el protagonista del proceso de E-A. Su alternativa metodológica llamada “*tanteo experimental*” permite al niño aprender en la escuela como aprende en la vida, un aprendizaje espontáneo a base de pruebas, ensayos y errores, muy opuesto al tipo de aprendizaje sistemático construido desde el logocentrismo regían la organización de los contenidos de las materias.

3.3.1. Algunas técnicas freinetianas.

Las técnicas propuestas tienen el trasfondo de un nuevo tipo de escuela, de educación y de sociedad y, por tanto, no son neutras ya que aportan un bagaje moral, ético e ideológico.

Para el movimiento Freinet lo importante son los principios en los que se basan las técnicas, no la técnica en sí dado que éstas deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños al opinar, discutir, manipular, trabajar, investigar y criticar la realidad desde una perspectiva de transformación social.

Las claves pedagógicas que se encuentran tras las técnicas son las siguientes:

- El tanteo experimental.
- La educación por y para el trabajo.
- La cooperación.
- La importancia del ambiente escolar y social.

- La necesidad de crear material para potenciar estas ideas en la práctica educativa.

a) El texto, el dibujo libre y los libros de vida:

Son actividades que el niño realiza libremente, es decir, escogiendo el tema que él quiere. Se llevan a cabo en la escuela o fuera de ella, siempre que el niño tenga alguna cosa que explicar o que comunicar, y no se trata nunca de una tarea impuesta –es libre-

Freinet argumentaba que el texto y el dibujo libre, además de permitir que los niños se comuniquen con sus compañeros y con el maestro transmitiéndoles lo que sienten, hacen de puente entre la escuela y la vida. El *texto libre* es el eje del trabajo escolar.

Los textos y dibujos, una vez elaborados, son corregidos de manera colectiva por el grupo-clase. Se escriben en la pizarra, se leen, se copian después de la corrección colectiva. Con estas acciones se trabajan ejercicios de vocabulario, construcción de frases, gramática, etc. sin alterar la idea del texto. Un vez que todos los alumnos conocen los textos de sus compañeros se escogen textos –en asamblea- que pasarán a la imprenta y al periódico escolar.

Para obtener un texto libre lleno de riqueza no basta con dar libertad, que es importante, sino que también se requiere un medio estimulante como el que ofrece la “imprenta” o “la correspondencia”.

Estas técnicas se emplean para trabajar la lectura y la escritura, para experimentar la naturaleza social del lenguaje y la experiencia democrática de tener que juzgar y seleccionar textos que serán impresos y públicos. Es un método –natural dado que proviene de las inquietudes y necesidades del alumno- que no tiene ejercicios únicos y mecanizados, ni modelos impuestos...

Todos los textos, impresos o no, pasan a formar parte de los libros de la vida o el diario escolar, creando una biblioteca en el aula sobre los textos y dibujos de los propios niños.

b) La imprenta escolar y las técnicas de impresión:

Es la más conocida, y novedosa en su tiempo, al permitir cambiar los materiales tradicionales de la clase por *textos libres* elaborados por los alumnos en los que recogen sus vivencias, experiencias, inquietudes y motivaciones. Si bien es cierto que la imprenta ya se había utilizado anteriormente en experiencias escolares, en el siglo XIX, la originalidad de Freinet fue emplearla para la expresión y la creatividad libre del niño. Actualmente, el que las TIC hayan adquirido un papel tan relevante en las dinámicas docentes potencia las posibilidades y efectos de esta técnica.

Al llevar al aula estos nuevos métodos de trabajo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, centró su acción docente en las experiencias de clase y en “los paseos” que creaban un clima de diálogo y de expresión oral y escrita libre. Ello le llevó a buscar material adecuado para reproducir, mediante el texto libre, la expresión de las sensaciones e inquietudes que había promovido el paseo, de las vivencias cotidianas del niño, despertando así su interés por la lectura y la escritura. En los niños más pequeños tenía en cuenta, además, su evolución sensoriomotriz mediante la manipulación de las letras.

Una vez corregido colectivamente el texto que hay que imprimir, éste se pasa al equipo de impresión-solía estar integrado por tres niños/as- que realizaba la composición tipográfica y la edición trabajando en equipo.

La imprenta y las técnicas de impresión son una poderosa herramienta de comunicación en la escuela al favorecer la creatividad, la imaginación y la desmitificación del libro de texto –que puede llegar a suplantar la acción del profesorado-. Potencian la lectura crítica, la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita entre el maestro y el alumno. Estas técnicas potencian una actividad no sólo escolar sino también social en la que los niños reproducen su realidad. Hace posible la difusión de los resultados de los trabajos en equipo, da a conocer las actividades escolares o extraescolares, anuncios, investigaciones de los niños, etc.

c) La correspondencia interescolar:

En 1926 la escuela rural en la que trabajaba Freinet empieza a intercambiar correspondencia con el maestro y los niños de la escuela de Saint Philibert, en la que también utilizaban la imprenta. Los niños y maestros de ambas escuelas se intercambiaban correspondencia sobre aspectos de la vida de la escuela y del entorno: costumbres, tradiciones, trabajos, formas de pensar, etc. la correspondencia incluye textos impresos, cartas y también material audiovisual, productos locales, etc. Cada niño tiene una pareja en la otra escuela con la que mantiene una correspondencia particular que les permite una relación más estrecha; este motivo hace que la correspondencia sea un elemento motivador al facilitar que el alumnado explore y estudie componentes de su contexto y reciba elementos de contextos externos. La lectura colectiva del material recibido es un buen pretexto para abordar e interrogarse sobre nuevos temas además de practicar la instrumentalidad de ciertos *saberes*.

A lo largo del contacto con la otra escuela se suele realizar un encuentro de todos los alumnos para estrechar lazos afectivos y personales.

Actualmente esto se sigue haciendo mediante el correo electrónico o blogs, entre otros medios TIC, aunque también se conocen experiencias en las que los alumnos de IES de nuestro país intercambian correspondencia postal con otros que se encuentran en países en vías de desarrollo donde las NN.TT. evidentemente, no son aún un instrumento didáctico relevante. Este intercambio de correspondencia, además de permitir el intercambio de experiencias y el trabajo de los demás aspectos explicados, también sirve para trabajar el idioma “extranjero” del país destino.

d) Los ficheros escolares y autocorrectivos:

Como alternativa al libro de texto como manual único, y que no tiene en cuenta el contexto específico de cada niño, se introducen en las aulas *ficheros escolares cooperativos*. Se confecciona un fichero en el que se recopila toda la documentación recogida de todas las fuentes posibles y que sirve para completar o reemplazar a los manuales escolares.

La clase freinetiana es un espacio en el que se ha ido acumulando de forma cooperativa documentación que se utiliza para el estudio y la indagación: textos, guías elaboradas por el maestro, dibujos, publicaciones, artículos, fichas, revistas, datos y todo cuanto sea útil para aprender algo. Este material, una vez clasificado, se

sitúa de manera que sea accesible a los niños, quienes de forma autogestionada, acceden a él y se apuntan en la libreta de préstamos. También el alumnado lleva su propio control de realización de fichas en su libreta personal (hoy día en un pen-drive, por ejemplo)

El fichero es de utilidad para el trabajo escolar, para las conferencias, para ilustrar textos, y para fomentar la curiosidad, el interés y el deseo de conocer. Así, en la biblioteca del aula, o bien del centro se van recogiendo:

- Fichas de información general.
- Fichas de explotación (encuestas, trabajos manuales, etc.).
- Fichas de búsqueda de palabras.
- Ficheros documentales sobre temas escolares.
- Ficheros autocorrectivos de cálculo, de ortografía, de geometría, etc., sobre operaciones, problemas o ejercicios, por ejemplo, así como de geografía, historia o ciencias. Estos ficheros permiten al alumnado avanzar a su propio ritmo con diversos tipos de fichas, que se caracterizan por sus diferentes colores.
- Fichas guías para el trabajo de geografía, historia y ciencias.
- Fichas autocorrectivas propiamente dichas.

Otro de los elementos importantes de la documentación del aula, como material de estudio y consulta, es la “biblioteca de trabajo” compuesta por pequeños libritos monográficos, diferenciados por edades y áreas de conocimiento, sobre temas elaborados por los alumnos.

e) **El plan de trabajo:**

Se trata de un documento que los alumnos elaboran semanal o quincenalmente, y en el que se refleja el compromiso del trabajo que debe realizarse (fichas, lecturas, trabajos, iniciativas personales, etc.). El alumnado decide por sí mismo qué hará durante ese tiempo.

Es una técnica que permite que sea el propio alumno quien se organice de manera autónoma en sus tareas. Hace que cada uno pueda trabajar a su ritmo desarrollando las tareas escolares según el orden que más le convenga

El progreso personal de autoevaluación, de cada uno, se controla conjuntamente con el maestro que también evalúa los progresos y grado de cumplimiento de los compromisos. Cada día se supervisa el plan de trabajo y se marca en diversos colores (según los temas o las materias) el trabajo que se ha realizado.

También hay un mural del plan de trabajo anual en el que puede verse todo lo que debe tratarse a lo largo del curso y que se va marcando con diferentes colores conforme se van desarrollando los diversos temas.

El plan de trabajo permitió a Freinet eliminar los exámenes puesto que, como hemos visto, alumno y maestro valoran conjuntamente, mediante el plan de trabajo y el registro del seguimiento individual, las tareas realizadas. En un gráfico personal se irán registrando indicaciones que valoren el trabajo realizado y este se llevará a casa para que lo firmen los padres o los tutores.

f) La asamblea cooperativa semanal:

En ella hay un presidente, un secretario y un tesorero escogidos por los niños. Un día a la semana se realiza la asamblea en clase en la que se repasa el periódico mural y se lleva a cabo un debate sobre lo expuesto en él; también se analizan la vida de la escuela, los problemas, o se repasan las cuentas de la venta del periódico escolar, entre otras actividades.

g) Las conferencias:

Son preparadas por los mismos niños sobre un tema de su interés. Al finalizar la conferencia se inicia una discusión colectiva sobre el tema tratado. Mediante la conferencia se pretende desarrollar la expresión del niño, familiarizándolo con el uso de diferentes instrumentos como esquemas, material audiovisual, texto, etc. animándole a escribir y a leer sobre un tema determinado y a hablar y discutir en público.

h) El periódico mural:

Cada semana se coloca en la clase un mural dividido en tres partes: *critico*, *felicitó* y *propongo*. Los niños pueden escribir en él siempre que los textos vayan firmados. En la asamblea semanal se repasará el periódico mural y se realizará el debate sobre lo allí expuesto.

i) Los complejos de interés:

Estos partirán, como hasta ahora, de las necesidades de los niños y se basan en el principio del sincretismo del que habla la Gestalt (la percepción global del mundo exterior por parte del niño). Con el mismo leitmotiv que los *centros de interés*, en ellos con el desarrollo del tema se trabajarán las diversas áreas escolares que se concretan en el plan de trabajo individual:

- El cálculo a partir de la vida cotidiana, unido a la vida del niño, a partir de su expresión libre, con sus problemas matemáticos reales. Es lo que Freinet denomina el cálculo vivo.
- El lenguaje mediante el texto libre, la imprenta, las conferencias, los ficheros, etc.
- Las ciencias sociales mediante el análisis del medio y con una metodología de indagación: observaciones, encuestas, visitas, entrevistas, etc. Lo denomina geografía viva.
- Las ciencias naturales mediante la observación de los fenómenos, la experimentación, la lectura, la correspondencia, etc.

Sin embargo, los centros complejos de interés difieren de los propuestos por Decroly en que parten de la libre expresión y la espontaneidad del propio niño a través del texto libre, o a partir de acontecimientos individuales o sociales que le interesan. Todo ello configurará una propuesta global a la que Freinet llama el *método natural*, cuya base es una metodología escolar que parte de la experiencia diaria de la vida individual y social de los niños, que no pretende únicamente que el alumnado aprenda los contenidos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para que sean niños más libres.

Además, y una vez descritas las distintas técnicas en torno a una perspectiva globalizadora de la enseñanza, es lógico y normal que nos surjan algunos interrogantes e inquietudes al respecto de la organización de éstas. Es oportuno que nos preguntemos en qué medida es posible tratar todos los contenidos de las “asignaturas”

desde una perspectiva globalizadora, o bien, cuánto tiempo se necesita para trabajar en torno a un proyecto o centro de interés y, si lo que invertimos en él, va en detrimento del resto de contenidos que deben trabajarse; o cuántas actividades son necesarias para alcanzar el aprendizaje previsto, o si todos los tópicos de trabajo pueden globalizarse... (Zabala, 1993)

Aunque estas cuestiones son oportunas, y deben reflexionarse en pos a una praxis de calidad, no es ahora el momento de profundizar en ellas tanto como de apuntar algunas ideas que permitan adecuar nuestra acción docente a las necesidades del niño y apunten algunas primeras conclusiones al respecto.

Por ejemplo, si se revisan detalladamente los contenidos que pueden trabajarse de forma globalizada desde distintas unidades didácticas, puede observarse que si bien es cierto que lo que se propone desde el enfoque globalizador es que se trabajen contenidos diversos interdisciplinariamente, una cosa es que se trabajen y otra muy distinta es garantizar que el trabajo que se ha llevado a cabo es suficiente para su aprendizaje. Cuando se está estudiando, por ejemplo, una unidad temática sobre las distintas nacionalidades que conviven en el aula (española, marroquí, rumana, peruana, etc.), y se elabora material audiovisual que recoja sus características, se investigan las causas de su presencia en el “aula”, o bien se debate sobre las ventajas que esta situación intercultural tiene, etc. está claro que necesitaremos utilizar distintas técnicas e instrumentos; se leerá, se buscará información, se seleccionará la más relevante, se escribirá, se medirá, se observará, se dibujará, etc. El manejo de estos instrumentos siempre tendrá un sentido útil y significativo para el alumnado los alumnos pero no nos asegurará que el aprendizaje que se realiza sea el suficiente para conseguir el dominio en cada uno de ellos.

Es decir, que para conseguir el dominio de la expresión oral, de la escritura, el cálculo o la medida será interesante realizar una serie de tareas convenientemente secuenciadas, y específicas, que vayan progresando en dificultad y que se adecuen a las distintas capacidades de los alumnos.

4. Las ideas clave que se recogen en el capítulo.

Para concluir se recogen a continuación aquellos aspectos que no pueden olvidarse y que han orientado las ideas expuestas en el capítulo.

Las metodologías y técnicas presentadas, las metodologías *naturales*, tienen como objetivo ser en sí mismas un estímulo para el aprendizaje del niño en tanto que respetan su ritmo individual e imbrican la actividad escolar dentro de los intereses del alumno, y estimulan la libre expresión y comunicación con los demás.

En este sentido, una metodología exclusivamente disciplinar indicaría una postura reduccionista frente a las posibilidades que ofrecen los planteamientos de carácter globalizador o interdisciplinar. Sin embargo, el trabajo que requiere la globalización debe ir más allá de los requerimientos técnicos propios de este tipo de tareas –que evidentemente deben tenerse en cuenta cuando se seleccionan y secuencian los contenidos y

planifican las técnicas y actividades- en tanto que se convierte en un indicador de la actitud con que nos enfrentamos al hecho educativo, y de la capacidad que tenemos para ubicar cualquier tarea y contenido como parte integrante de estos fines.

Es decir, el enfoque globalizador es adverso a los planteamientos que defienden un aprendizaje acumulativo, su inquietud pasa por facilitar la aproximación del alumnado al conocimiento de la realidad mediante un proceso global y activo de construcción, y a partir de las relaciones significativas y no arbitrarias que se establecen entre lo “nuevo” y lo “conocido”.

Estas propuestas están orientadas a un trabajo en el que los alumnos realizan secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que necesitan el uso (ya sea simultáneo o no) de contenidos multidisciplinares (de procedimientos relativos a hechos y nociones, a actitudes y normas) que permiten la adquisición y perfeccionamientos de las *competencias* que deben trabajarse en la Escuela actual.

Asimismo, la interdisciplinariedad representa un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículo, una respuesta didáctica que se esfuerza en ofrecer una interrelación no sólo de contenidos sino también de métodos de forma ordenada y simultánea debido a la complejidad de los fenómenos educativos (Lorenzo, 1998) Por tanto, la globalización posibilita que el alumnado establezca inferencias por sí mismo, en tanto que por lo general, la interdisciplinariedad responde a la actitud organizativa de quien enseña.

En cualquier caso, las líneas directrices de estos posicionamientos pasan por asumir:

- La educación como instrumento de crecimiento y desarrollo personal del alumnado que no puede obviar la función socializadora que debe cumplir.
- El aprendizaje de los contenidos específicos es de construcción personal, siendo el niño el protagonista del proceso y el profesor el que se adapta a dicho proceso.
- Situar al alumno en contextos de aprendizaje que le impliquen directa y activamente.
- Ofrecer situaciones de aprendizaje que respondan a sus necesidades e intereses.
- Relacionar contenidos y aprendizajes de diferentes áreas en función de aspectos relevantes o de ámbitos de conocimiento o de experiencias.
- Proponer actividades, o tareas, parcialmente conocidas para que “obliguen” al alumno a reorganizar sus propios esquemas de conocimiento.
- Considerar el entorno como un instrumento potenciador de la actividad constructiva en el alumno.

5. Bibliografía.

- Beyer, L. (1997). *William Heard Kilpatrick*.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF> (Consultado el 27 de mayo de 2011)
- Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada
- Freinet. C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Freinet. C. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1986). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- ITESM (2010). *W.H. Kilpatrick: técnicas didácticas*.
http://www.sistema.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/personajes2.htm (Consultado el 27 de mayo de 2011)
- Kilpatrick, W.H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record* 22(4); 283-288.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE,106, 17158-17207
- Lorenzo, M. (1998). Modelos globalizados. En O. Sáenz (Dir.). *Didáctica General. Una perspectiva curricular* (pp. 431-453). Madrid: Marfil.
- Medina, A. (1987). *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad*. Madrid: Cincel.
- Medina, A. (2009). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina y S. Mata. *Didáctica General*. (pp. 295-319). Madrid: Pearson.
- Ortega, M^a J. (1992). *La escuela infantil (3-6 años)*. Madrid: Escuela Española.
- Titone, R. (1976). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Zabala, A. (1993). La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9; 110-121.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Nancea.