



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Nuevas metodologías para
aprender por competencias.
“El Universo de las Palabras”.**

Trabajo fin de grado presentado por:

Ana María García Escobar

Titulación:

Grado en Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación:

Proyectos Educativos

Director/a:

Patricia de Paz Lugo

Granada
19 de Julio de 2012
Firmado por:

*“El arte supremo del maestro es
despertar el placer de la
expresión creativa y el
conocimiento”*

Albert Einstein

Agradecimientos

En estas líneas quiero agradecer la ayuda prestada a cuántas personas han colaborado en este TFG de alguna u otra manera. Especialmente, agradezco la colaboración de D^a Antonia Gutiérrez y de D^a M^a Mar Romera, por las entrevistas que tan amablemente me han concedido, y a mi directora de TFG, D^a Patricia de Paz, por sus muchas horas de dedicación.

Resumen

Este trabajo fin de Grado pretende analizar diferentes metodologías para aprender y enseñar por competencias básicas, tal y como demanda la sociedad y el actual sistema educativo. Para ello, se ha comenzado indagando en el concepto de competencias básicas y analizando la clásica dicotomía entre enseñanza tradicional y enseñanza moderna, así como las nuevas metodologías educativas como posible respuesta a las recientes exigencias de la educación actual. En este trabajo nos centraremos en el estudio de una novedosa metodología, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, denominada por sus creadoras “el Universo de las Palabras”. Se trata de una propuesta de trabajo por proyectos para aprender por competencias, es decir, para adquirir de forma eficaz y a través de aprendizajes significativos las competencias básicas reguladas en la legislación actual.

Palabras clave: competencias básicas, trabajo por proyectos, “el Universo de las palabras”, teoría de las inteligencias múltiples, innovación educativa, aprendizaje significativo.

Índice

Índice de Tablas	7
Índice de Ilustraciones.....	7
1. Introducción	8
1.1 Justificación y Planteamiento del problema.....	8
1.2 Objetivos: Generales y Específicos	10
1.3 Fundamentación metodológica	11
1.4 Fuentes consultadas	12
2. Marco Teórico.....	13
2.1 Finalidad de la Educación.....	13
2.2 Marco Legislativo de las competencias básicas en Educación Primaria.....	14
2.3 Enseñanza tradicional <i>versus</i> Enseñanza activa.....	16
2.4 Concepto de competencias básicas	17
2.5 ¿Cómo debe ser el aprendizaje por competencias?.....	19
2.6 Respuesta a la enseñanza por competencias. Nuevas Metodologías	20
2.7 Método de trabajo por proyectos	21
2.7.1 Origen.....	22
2.7.2 Concepto	22
2.7.3 Principios	22
2.7.4 Clases	23
2.7.5 Fases de los trabajos por proyectos	23
3. Nuevas metodologías para la adquisición de las competencias básicas: El Universo de las Palabras.....	25
4. Conclusiones.....	36
5. Prospectiva	39

6. Referencias bibliográficas.....	40
7. Bibliografía	43
8. Apéndices.....	44
Apéndice I. Competencias básicas en la legislación española.	44
Apéndice II. Entrevista a D ^a María Del Mar Romera, creadora del método “El Universo de las Palabras”	55
Apéndice III. Entrevista a D ^a Antonia Gutiérrez García. Directora del CEIP. “M ^a Del Mar Romera” La Cala Del Moral (Málaga).	57
Apéndice IV. Carta a los padres.....	63

Índice de Tablas

Tabla 1. Principales características de los dos modelos de enseñanza: tradicional y moderna.	17
Tabla 2. Estructura del método El Universo de las Palabras (Romera & Martínez, 2009).....	30

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Elementos de la Enseñanza.	28
--	----

1. Introducción

El presente trabajo de fin de Grado ha tenido como objetivo indagar y analizar una novedosa metodología para aprender por competencias denominada “el Universo de las Palabras”.

A su vez, este estudio nos ha llevado a la reflexión acerca de diferentes cuestiones educativas que se perfilan como los objetivos específicos, los cuales coadyuvan a la consecución del objetivo general antes mencionado.

El trabajo se compone de cinco epígrafes que pasamos a detallar.

El primer epígrafe es el relativo a la introducción de este trabajo, contempla por tanto, el planteamiento del problema que será objeto de análisis, así como su justificación, los objetivos, tanto generales como específicos, y las principales fuentes que han servido de base a este estudio.

El segundo epígrafe se refiere al marco teórico que nos sitúa ante el problema, sentando las bases teóricas del mismo. En él se define la finalidad de la educación, el concepto de competencias básicas y su cuadro normativo, la dicotomía enseñanza tradicional *versus* enseñanza moderna y las nuevas metodologías aplicables al aula como medio para responder a las nuevas demandas de la educación.

A continuación, el epígrafe tercero engloba el objetivo general de nuestro trabajo, el análisis del método “el Universo de las Palabras”. Se desarrolla una sencilla explicación para entender la aplicación práctica del mismo en el aula.

El epígrafe cuarto se refiere a las conclusiones extraídas de este estudio en relación a los objetivos que de inicio nos planteamos, y el epígrafe quinto contempla las futuras líneas de investigación que, consecuencia de esta materia, pueden surgir, principalmente la posible valoración futura de la efectividad de este método con datos cuantitativos.

Finalmente, se incluyen a modo de apéndices las entrevistas realizadas tanto a una de las creadoras del método, como a la directora de un centro educativo donde esta metodología está siendo implantada.

1.1 Justificación y Planteamiento del problema

La regulación que la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 da al proceso educativo basándose en ocho competencias básicas, suscita interés y curiosidad en cuanto a la consecución de dichos objetivos como finalidad última del proceso enseñanza-aprendizaje. La cuestión central de este trabajo, objeto de reflexión, sería la siguiente: ¿es posible desde el marco de la enseñanza estrictamente tradicional adecuarse a las exigencias de la nueva regulación? ¿Es conveniente para

alcanzar los objetivos de las competencias básicas proponer, analizar o investigar nuevas metodologías que respondan mejor a la situación educativa actual?

Creemos que es fundamental indagar en nuevas metodologías que permitan a todos los agentes sociales intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lograr la consecución de dichos objetivos (competencias básicas), puesto que esto supone tanto como alcanzar el fin último de la educación, que es la formación integral de la persona. Encontrar nuevas metodologías debe ser una aspiración de todos los docentes, un intento por mejorar la enseñanza, paliando los posibles déficits que pudiéramos encontrar en las metodologías tradicionales cuando intentamos aplicarlas a un sistema en continua evolución.

En la actualidad somos testigos y sujetos activos de una sociedad en constante cambio, de una sociedad en constante transformación en todos sus ámbitos, y la educación, como fenómeno social de primer orden o magnitud, no puede desconocer dichos cambios, sino que por el contrario, debe adecuarse a ellos para responder a las necesidades sociales propias de cada momento. Hoy en día hablamos de *sociedad de la información y del conocimiento*, pero ¿conocemos lo que esta expresión significa? Realmente no se pueden entender como términos sinónimos. Sin ánimo de profundizar en esta cuestión, pues no podemos entrar en este debate doctrinal, ya que no es objeto de estudio en este trabajo, podemos entender, de forma general, que empleando la expresión *sociedad de la información* hacemos referencia a la capacidad tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular con mayor rapidez y con mayor capacidad de difusión. Y por *sociedad del conocimiento* entendemos la apropiación crítica y selectiva de la información protagonizada por ciudadanos que saben como aprovechar la información (López, 2010).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.

La sociedad del conocimiento y de la información es un hecho que los agentes sociales no pueden desconocer, afecta a todos a los ámbitos de la vida, y concretamente en nuestro país da lugar a una regulación específica y especial de ciertas materias que originan una actividad legislativa reguladora de este fenómeno como es la Ley de Servicios de la Sociedad de la Información y del Comercio electrónico 34/2002, de 11 de Julio.

En este orden, nos planteamos la siguiente cuestión, ¿puede la educación prescindir de estos aspectos? ¿Puede la misma evolucionar al margen de la sociedad? Obviamente, la respuesta es negativa si aspiramos a conseguir una educación que permita formar ciudadanos competentes

de forma integral, ciudadanos activos y responsables, capaces de resolver los problemas de la vida diaria de la mejor manera posible y con alta probabilidad de éxito.

Enlazamos así dos ideas básicas de este trabajo, la necesidad de dar respuesta desde la educación a las demandas sociales propias de estos nuevos modelos basados en la información y el conocimiento y la necesidad de formar ciudadanos competentes.

De esta idea surgen en educación las denominadas *competencias básicas* y la necesidad de establecer las mismas como objetivo a alcanzar en el proceso educativo, pero ¿pueden los métodos tradicionales de enseñanza alcanzar este objetivo? Reflexionaremos sobre esta cuestión a lo largo de este trabajo.

1.2 Objetivos: Generales y Específicos

Basándonos en las consideraciones expuestas en el epígrafe anterior, podemos concretar que el objetivo principal de este trabajo es:

- Analizar e indagar en una nueva metodología que permita aprender por competencias.

Hay numerosas alternativas que se refieren a esta materia, más o menos desarrolladas o estructuradas, unas hacen hincapié en el método de trabajo, otras en la evaluación, etc., pero nos ha llamado la atención la novedosa metodología denominada por sus creadoras, D^a M^a Mar Romera y D^a Olga Martínez, “el Universo de las Palabras”, y en su estudio nos vamos a centrar. No sin antes indicar, que para el análisis de esta metodología es conveniente revisar otros conceptos educativos que de forma sucesiva y progresiva nos ayuden a extraer conclusiones. Estos otros puntos de interés en los que se concretan los objetivos específicos son los siguientes:

- Determinar los fines de la educación en la legislación actual.
- Analizar el concepto de competencias básicas como parte del currículo escolar.
- Profundizar en la clásica discusión enseñanza tradicional *versus* enseñanza activa.
- Proponer una síntesis de las diferencias entre la enseñanza tradicional y la moderna.
- Reflexionar acerca de cómo debe ser la enseñanza para responder al objetivo de las competencias básicas. Respuesta que probablemente se concreta en nuevas metodologías como la que va a ser objeto de análisis en este trabajo fin de Grado.
- Describir el método de trabajo por proyectos en educación.

En cuanto al objetivo principal, ya hemos comentado que nos centraremos en la metodología llamada “el Universo de las Palabras”, concretamente haremos especial referencia al

fundamento de este método, a sus objetivos, organización y aplicación en el aula, sirviéndonos tanto del manual de sus creadoras, como de entrevistas y visitas a uno de los centros donde se lleva a cabo esta iniciativa. De esta forma, entre nuestros objetivos específicos también se encuentran:

- Dar a conocer esta nueva metodología denominada “el Universo de las Palabras”.
- Explicar su sistemática de trabajo y sus objetivos.
- Analizar su aplicación práctica en el aula a través de la organización de su método.

1.3 Fundamentación metodológica

Una investigación educativa es una investigación compleja porque el fenómeno educativo por su propia naturaleza lo es. Los aspectos a analizar en este tipo de investigaciones no se pueden reconducir o reinterpretar de forma cuantitativa en la mayoría de las ocasiones, sino que como señalan Bernardo y Calderero (2009) son fenómenos que “han de ser estudiados primordialmente desde planteamientos humanísticos-interpretativos” (p.22). Obviamente, este tipo de planteamiento nos sitúa irremediabilmente en el plano de la subjetividad.

Igualmente, son características de la investigación educativa el carácter plurimetodológico, debido a que normalmente emplea distintas metodologías, carácter especial, en cuanto a la relación investigador-objeto investigado, pues el investigador forma parte del objeto que investiga, y carácter multidisciplinar, puesto que, puede contemplarse desde el punto de vista de distintas disciplinas (Bernardo y Calderero, 2009).

Teniendo en cuenta las características expuestas, pasamos a exponer los métodos de investigación educativa que vamos aplicar en este trabajo. Pues bien, de los tipos de investigación pedagógica que podemos emplear, este trabajo fin de Grado se adecua más, aunque no lo podemos encasillar en esta modalidad de forma absoluta, a la investigación constructivista-cualitativa. Esta investigación se basa en una interpretación del fenómeno educativo, es decir, de la nueva metodología, desde el punto de vista de los sujetos implicados, como veremos posteriormente.

“La finalidad de la investigación, pues, será comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos” (Bernardo y Calderero, 2009, p.25).

Concretamente, el análisis del método “el Universo de las Palabras” se basa en la interpretación que del mismo hemos realizado a través de la observación directa en un centro donde se aplica este método, CEIP. “M^a Mar Romera” de La Cala Del Moral de Málaga, y a través de las entrevistas realizadas tanto a la directora de dicho centro, D^a. Antonia Gutiérrez García, como a la creadora del método, D^a. M^a Mar Romera Morón. En esta parte del trabajo ha sido

esencial observar de forma directa como se lleva a cabo esta metodología en el aula para comprender el alcance y la aplicación efectiva del mismo desde el punto de vista de todos los intervinientes y, especialmente, de los alumnos, como últimos destinatarios. Ha sido muy interesante apreciar como perciben ellos esta metodología y cómo responden a los estímulos que les ofrece este sistema.

Por otro lado, para realizar la parte del trabajo contemplada bajo el epígrafe segundo relativa al marco teórico en el que se analizan cuestiones como los fines de la educación, el concepto de competencias básicas, etc., de carácter más teórico-conceptual, se ha utilizado el método de la revisión bibliográfica, como forma de situar la cuestión en términos que nos permitan enlazar estos conceptos, y especialmente el de competencias básicas, con la respuesta que el proceso educativo debe ofrecer para alcanzar dichas competencias, que a nuestro juicio, no debería ser otro que el de arbitrar nuevas metodologías que permitan de forma efectiva lograr las competencias básicas, es decir, lograr que nuestros alumnos y alumnas sean competentes para la vida diaria y reciban una formación integral.

1.4 Fuentes consultadas

Para la realización de este trabajo fin de Grado han sido consultadas numerosas fuentes, en concreto, libros, revistas especializadas, internet (en páginas oficiales de universidades, organismos públicos y revistas digitales), pero en este punto es necesario destacar la utilización de dos manuales esenciales para la elaboración de esta investigación a los que hemos recurrido de forma frecuente:

1. “11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias” (2010), de los autores Antoni Zabala y Laia Arnau. Los estudios realizados en esta obra responden a un esquema de trabajo que, a nuestro juicio, sitúa la problemática de las competencias básicas en educación en sus justos términos, por ello, haremos múltiples alusiones a la misma.
2. “El Universo de las Palabras” (2009), de M^a Mar Romera y Olga Martínez, pues es la base explicativa de esta metodología, aunque como hemos mencionado anteriormente, lo realmente sorprendente de este sistema es observar de forma directa su aplicación práctica en el aula. Con la intención de poder transmitir lo directamente observado en las visitas efectuadas a un centro educativo, donde se está implantando esta metodología, realizamos una entrevista a la directora de dicho centro, que consta en el Apéndice III de este trabajo.

2. Marco Teórico

En este epígrafe se asientan las bases de nuestro trabajo de fin de Grado. En él analizaremos cuestiones básicas como la finalidad de la educación en la sociedad actual y el marco legislativo que la regula. Del mismo modo, también nos referiremos a la clásica discusión enseñanza tradicional – enseñanza moderna, al concepto de competencias básicas, así como a la necesidad de aprender por competencias para cumplir los objetivos actuales de la educación y la posible respuesta que pueden ofrecer las nuevas metodologías, como el método de trabajo por proyectos, para alcanzar dicho objetivo.

2.1 Finalidad de la Educación

Sería importante en este punto plantearnos la cuestión de la finalidad de la educación en el panorama actual. A lo largo de la historia se ha intentado ofrecer un concepto atemporal de educación y su finalidad, que es tanto como centrarnos en la esencia última de la educación. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1948), manifiesta en su artículo 26:

La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto a los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, y la difusión de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p.4)

Por su parte, la Constitución Española de 1978 en su artículo 27 señala: “Todos tienen derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y libertades fundamentales”.

En 1996, el informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI “La educación encierra un tesoro” viene a afirmar que la función esencial de la educación es el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, y se puede considerar como una vía o solución fundamental para evitar la incompreensión, la marginación, la pobreza y la exclusión social (Delors, 1996).

De estos tres importantes textos podemos extraer la siguiente conclusión: la finalidad última de la educación es el libre y pleno desarrollo de la personalidad humana. A esto podemos añadir la siguiente consideración, si se atribuye a los poderes públicos la competencia para promover políticas y acciones que garanticen la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas mediante programas que implican la participación de todos los agentes intervinientes en el proceso educativo, serán estos poderes públicos los que deban adoptar acciones para que a través de dichos

agentes educativos consigan alcanzar de forma coherente y efectiva el objetivo del libre desarrollo de la personalidad. (Constitución Española, 1978; LOE, 2006).

En definitiva, la educación es el instrumento para alcanzar el progreso social, para convivir de forma democrática en sociedad y lograr una efectiva cultura de paz en la resolución de conflictos.

2.2 Marco Legislativo de las competencias básicas en Educación Primaria

Uno de los informes más significativos en el análisis de las nuevas demandas que exige la educación es el informe de la Comisión Europea titulado *Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos* (2001). En este informe se advierte sobre la necesidad de anticiparse a las nuevas demandas teniendo en cuenta la realidad social que vivimos. Se trata de un momento histórico caracterizado por el fenómeno de la globalización, los cambios socioculturales y económicos, influenciados especialmente por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y de forma reciente, por la agudización de la crisis económica mundial, que nos conducen a un cambio significativo en el modelo social. Además, en este informe se detallan los principales retos a que deben hacer frente los sistemas educativos de la Unión Europea, como son, entre otros: los cambios en la vida laboral, en cuanto a las competencias de los trabajadores y la necesidad de aprendizaje permanente, los cambios producidos por los fenómenos migratorios que conforman un nuevo mapa demográfico y la necesidad de evitar la exclusión social mediante la aplicación efectiva del principio de igualdad de oportunidades.

Toribio (2010), teniendo en cuenta este panorama, analiza la cuestión planteándose cuáles serían las capacidades que deben formar parte de los currículos educativos, es decir, cuáles deben ser las capacidades y aptitudes que realmente deben adquirir nuestros alumnos y alumnas. Los diferentes Estados soberanos orientaron sus políticas educativas hacia conceptos como las competencias básicas y hacia el establecimiento de un marco común para todos ellos. La implantación de estas regulaciones marco, en las que se debe desarrollar la acción educativa, supone un proyecto de gran envergadura que implica un análisis profundo de los sistemas educativos y de sus currículos.

Surge, así la necesidad de hablar de *competencias básicas* en educación.

El marco normativo curricular en España opta por seguir el modelo mixto propuesto por la Comisión Europea y seguido, además, por países como Austria, Portugal, Luxemburgo o Francia, en el que se mezclan como competencias claves las competencias transversales y las áreas disciplinares. Se diferencia así del modelo curricular propuesto por DeSeCo¹, que discrimina entre

¹ Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Proyecto promovido y desarrollado por la OCDE, con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave.

las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares y que siguen países como Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, Suecia, Holanda, Suecia, Dinamarca y Reino Unido. Igualmente se significa respecto de los modelos curriculares en los que no existen diferencias entre competencias generales y áreas o materias disciplinares, como son los casos de Finlandia e Italia.

En España, la LOE, como indicamos anteriormente, centra la regulación del proceso educativo en la adquisición de competencias básicas, siendo estas competencias el núcleo central del currículo, como indica el artículo 6 apartados 1 y 2 del mencionado texto legal:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.
2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Y por su parte, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, se refiere al concepto competencias básicas en su artículo 6 y las concreta en ocho competencias en su anexo I (véase Apéndice I).

Por tanto, queda claro que en el marco curricular europeo las políticas educativas deben orientarse a la consecución de las consideradas competencias básicas, ya sean instrumentales, específicas o transversales, como señaló el informe de la Oficina de Evaluación de Castilla La Mancha (2009), pero nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Los métodos educativos empleados permiten una adecuada adquisición de competencias?
- ¿Puede el sistema tradicional de enseñanza responder a estas nuevas demandas?
- ¿Se hace necesario emplear nuevos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Son cuestiones difíciles de responder a priori y de forma categórica, por ello, creemos que merecen un estudio y análisis detallado. Responder a estas preguntas es tanto como evaluar si el sistema educativo, tal y como, lo conocemos en la actualidad, puede, con los métodos empleados, responder a la necesidad social de formar de modo integral a ciudadanos activos, responsables y comprometidos con la sociedad.

2.3 Enseñanza tradicional *versus* Enseñanza activa

¿Pueden los métodos tradicionales de enseñanza cumplir los objetivos marcados por las competencias básicas? ¿Es adecuada la enseñanza tradicional para aprender por competencias? Estamos ante la clásica dicotomía enseñanza tradicional *versus* enseñanza activa.

Son muchos los autores como Dewey, Freinet y Montessori que defendieron la necesidad de un cambio en la concepción de la enseñanza a principios del siglo XX (Marquès, 2011). Sin embargo, considerar que todo lo que implicaba la enseñanza tradicional no es aconsejable en los sistemas educativos actuales pensamos que no es acertado, y que supone una visión demasiado simplista del problema de la educación. Veamos la opinión de algunos autores al respecto.

Palacios (1978) siguiendo autores clásicos en esta materia, como Durkheim para el que educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y de su país, o como Alain o Château, para los que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección, define la educación tradicional como “el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el alumno” (p.34).

Además, este autor viene a poner de manifiesto que la nueva educación debe basarse en las motivaciones del alumno para que pueda desarrollarse en un ambiente autónomo y libre lejos del encasillamiento que supone un sistema pedagógico de estructura piramidal, fundamentado en el formalismo y la memorización y basado en la figura autoritaria del profesor como guía exclusivo de una educación formalista.

La escuela tradicional engloba entre sus características principales la importancia de la memorización, del libro de texto, de la disciplina, etc. frente a las características de la escuela innovadora que se fundamenta en la comprensión de conocimientos, el razonamiento y la autonomía del alumno. Si bien son evidentes estas diferencias, no se puede reducir el problema a una simple contraposición de características (Zabala y Arnau, 2010).

Los mismos autores afirman que la reacción crítica hacia el modelo tradicional transmisivo tiene su origen en dos principios: la comprensión previa de los conocimientos es un paso inexcusable a las actividades de memorización, y la comprensión sólo es posible cuando el alumno elabora el objeto de estudio mediante tareas que exigen gran actividad mental.

Además, hay que tener en cuenta que la reacción contra la escuela tradicional también se basa en la consecución de un modelo que otorgue recursos al educando para ser capaz de resolver los problemas de la vida diaria. La reacción dio lugar a un cambio, a la concepción de una nueva escuela innovadora y activa, pero el cambio llevado a sus últimas consecuencias, esto es, la

importancia absoluta de los procedimientos sobre los conocimientos y la aplicación de métodos de enseñanza basados en la acción generó en sentido negativo lo que Zabala y Arnau (2010) denominaron el *falso activismo*. Pero entonces, ¿qué escuela es mejor, la tradicional o la innovadora? ¿Qué debe aprender el educando conocimientos o procedimientos? ¿Qué es más importante saber o saber hacer?

Pues ambas cosas son importantes, tanto los conocimientos como los procedimientos, tanto saber, como ser competente o capaz. A modo de síntesis y como una de las ideas clave de su obra, Zabala y Arnau (2010) concretan esta cuestión en el siguiente sentido, no se pueden considerar términos contrapuestos la capacidad o competencia y los conocimientos, puesto que, las acciones conllevan siempre de todos estos elementos de forma interrelacionada.

Como resumen expondremos un cuadro con las características más destacadas de cada tipo o modelo de enseñanza.

Tabla 1. Principales características de los dos modelos de enseñanza: tradicional y moderna.

TRADICIONAL	MODERNA
Papel del alumno pasivo.	Papel del alumno activo.
Profesor instructor.	Profesor facilitador de aprendizajes.
Utilización predominante de la técnica expositiva.	Variedad de técnicas incluida la expositiva.
Predominio contenido conceptual.	Variedad contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales.
Objetivo: adquisición de conceptos.	Objetivo: adquisición de habilidades y destrezas.

Superada la dicotomía enseñanza tradicional-enseñanza activa, podemos concluir que lo importante es “enseñar a ser competente” en todas las dimensiones del ser humano, personal, social y profesional. Son importantes y complementarios todos los ámbitos del aprendizaje, esto es, conocimientos (saber), actitudes (saber ser) y procedimientos (saber hacer). Ninguno de estos ámbitos esta en relación de subordinación al otro, sino en relación de interdependencia complementaria.

2.4 Concepto de competencias básicas

Una vez expuestas las cuestiones anteriores es conveniente en este punto centrarnos en el concepto de competencias básicas vinculadas al sistema educativo. ¿Qué entendemos por competencias básicas en educación? El término “competencia” se presenta como una alternativa a

unos modelos formativos que, tanto en el mundo laboral como en el educativo, son insuficientes para responder a las necesidades que la sociedad demanda (Zabala & Arnau, 2010). Son múltiples sus definiciones en todos los ámbitos, por lo que, destacaremos las más significativas en el ámbito educativo.

El Consejo Europeo (2001) define las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

La Unidad Española Eurydice-CIDE (2002) entiende por competencias las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.

Por su parte, Monereo (2005) establece la diferencia entre estrategia y competencia al señalar que

estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe “leer” con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. (p.40)

Ante la pregunta ¿qué es la competencia? Zabala y Arnau (2010) responden a modo de síntesis de la siguiente forma: “es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o de hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 44-45). Se trata de una definición muy didáctica que encierra los puntos clave de las competencias, y que responde a un esquema de preguntas predeterminado, qué, para qué, de qué manera, dónde, por medio de qué y cómo. La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada.

Por su parte, la legislación estatal, concretamente en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, integra las competencias básicas en el currículo formulando ocho competencias a las que los objetivos y contenidos de la educación deben tender como finalidad, y son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática.
- c) Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- d) Tratamiento de la información y competencia digital.
- e) Competencia social y ciudadana.

- f) Competencia cultural y artística.
- g) Competencia para aprender a aprender.
- h) Autonomía e iniciativa personal.

La descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas se detallan en el Apéndice I.

2.5 ¿Cómo debe ser el aprendizaje por competencias?

En un sentido general, el aprendizaje por competencias se desvincula de la repetición memorística y la reiteración de tareas y se basa en la adquisición de conocimientos, de actitudes y de procedimientos, como indican Álvarez, Pérez y Suárez (2008) en su informe hacia un enfoque de la educación en competencias, pero ¿cómo es el aprendizaje por competencias?

No existe una opinión unánime al respecto, pero la mayoría de los autores coincide en que el aprendizaje por competencias debe ser un aprendizaje funcional y significativo. Un aprendizaje que parte de los conocimientos previos para provocar de forma funcional un desarrollo cognitivo que afecte a todos los recursos, conocimientos, actitudes y procedimientos. Un aprendizaje será lo más significativo posible cuando además de una memorización de contenidos suponga la posibilidad de arbitrar los medios necesarios para aplicarlo en otros conceptos en lo que sea conveniente su aplicación, lo que implica la identificación de situaciones y la posibilidad de extrapolar ese aprendizaje de un contexto a otro en el que también resulte eficaz (Álvarez et al., 2008; Zabala & Arnau, 2010).

Junto a las características enunciadas del aprendizaje por competencias, significativo y funcional, debemos indicar otro rasgo definitorio de este tipo de aprendizaje y es la posibilidad que debe encerrar el mismo para dar respuesta a situaciones y conflictos de la vida real (LOE, 2006). Se pretende, en todo caso, que el aprendizaje por competencias forme a los individuos para enfrentarse a la vida diaria. De este modo, el esquema mental que se reproduciría en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería el siguiente: si partiendo de los conocimientos previos de cada alumno le facilitamos un aprendizaje significativo y funcional, éste se implementará en sus redes mentales, de tal forma que ante situaciones de la vida cotidiana que lo requieran, debe arbitrar esos medios de los que dispone para gestionarlo de una forma eficaz y lo más exitosa posible, en esto consiste el ser competentes.

Ahora bien, expuesta esta cuestión acerca de las características del aprendizaje por competencias, y al hilo de las mismas, surge un importante interrogante: ¿es posible, tal y como está configurado actualmente el desarrollo curricular basado en disciplinas científicas, que se desarrollen e implementen las competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma satisfactoria?

Tradicionalmente, la forma de organizar los contenidos de la enseñanza se basa en distintas disciplinas de carácter científico, pero si hablamos de competencias básicas, éstas no tienen una base teórica disciplinar que las sustente, es decir, no podemos acudir a la fórmula de aumentar los contenidos para abarcar más, no podemos incorporar nuevos contenidos o nuevas materias porque las competencias básicas no disponen de una disciplina específica. Las soluciones que hasta ahora se han aplicado han sido aquéllas que se basan en la creación de unos ejes transversales para su aplicación en todas las áreas, como señala Bolívar (1996), pero no terminan de ajustarse al engranaje de la formación por competencias básicas, en la medida que carecen de esa base disciplinar (Zabala y Arnau, 2010). En este orden, ¿cuál puede ser la vía para aprender por competencias básicas? Quizás, la respuesta haya que buscarla en las metodologías empleadas. En consecuencia, es fundamental encontrar nuevas metodologías que nos ayuden a implementar de manera eficaz las competencias básicas, como sería la propuesta de trabajo por proyectos del “Universo de las Palabras” que será objeto de análisis en este trabajo.

Zabala y Arnau (2010) hacen referencia a esta alternativa, puesto que, los mencionados autores concretan que la solución no consiste en introducir nuevos temas, sino en aplicar en cada asignatura y en cada actividad las actitudes y los valores deseados. Es decir, la solución no es añadir nuevas materias, sino tratarlas de distintas formas pero de tal manera que se fomenten los valores y actitudes adecuados a la finalidad pretendida.

Es fundamental que en la enseñanza de los contenidos curriculares de cualquier área disciplinar se emplee una metodología que permita a los alumnos vivir experiencias de aprendizaje sistemático que les obliguen a ser cada vez más responsables, críticos, autónomos y libres. De tal forma que puedan gestionar los conflictos conforme a unas actitudes y procedimientos acordes a las competencias básicas que deben desarrollar a lo largo de su formación.

Por tanto, y haciendo hincapié en la idea que el aprendizaje por competencias debe centrarse en las metodologías llegamos al siguiente punto de este marco teórico, ¿existe una metodología para trabajar por competencias?

2.6 Respuesta a la enseñanza por competencias. Nuevas Metodologías

Enlazando con la pregunta del epígrafe anterior tenemos que afirmar que no existe una metodología única para enseñar por competencias.

Tradicionalmente, el método empleado ha sido el transmisivo convencional, basado en la técnica expositiva (clase magistral) y seguida de la secuencia estudio-ejercicios-examen, pero este esquema, según las actuales corrientes pedagógicas es insuficiente si el objetivo es adquirir las competencias básicas, puesto que, como hemos visto en los epígrafes anteriores, no tenemos una disciplina cuyo contenido específico sean las mencionadas competencias. La técnica expositiva y la clase magistral sirven para aprender competencias, pero de carácter conceptual o académico, sin

embargo, es necesario atender todas las dimensiones de las competencias, aprender y enseñar actitudes y procedimientos y no solo contenidos. Por ello, ciertos sectores buscan métodos de reacción ante la exposición, ante lo tradicional. Algunos de estos métodos alternativos son: investigación del medio, proyectos de trabajo, análisis de casos, resolución de problemas, etc. Todos ellos tienen un denominador común, superar el sistema anterior y cumplir los objetivos de las competencias básicas, pero no se pueden considerar, como señalan Zabala y Arnau (2010), “respuestas únicas y válidas” al problema planteado.

Lo más acertado, creemos, que sería entender que todos los métodos tienen sus ventajas y sus inconvenientes, y que el mejor es aquél que permite combinar todas las estrategias posibles, aquel que es capaz de dotar a los alumnos de un mayor número de técnicas, procedimientos y habilidades para resolver de forma eficaz las situaciones que se produzcan en la vida diaria, aquel que genere en el alumno la capacidad de reflexionar, seleccionar, sistematizar y elegir con autonomía y responsabilidad, aprendiendo a asumir las consecuencias que se deriven de sus propias actuaciones.

Zabala y Arnau (2010) abandonan la idea de modelos cerrados y entienden que la característica que deben cumplir todas estas nuevas metodologías es el enfoque globalizador. Idea que también comparten autores como Escamilla (2008) al señalar que el enfoque globalizador, “constituye una respuesta marco al desarrollo del principio de aprendizaje significativo”.

Por nuestra parte, entendemos que efectivamente el enfoque globalizador debe ser una aspiración de toda metodología que se proponga trabajar por competencias, puesto que, si se ajustan a un enfoque específico, unívoco, no responden a la naturaleza de las competencias básicas, que por su propia definición nos obligan a activar distintos aspectos o dimensiones del ser humano, estamos hablando de constructos complejos que no responde a una única realidad.

El resultado final de las nuevas metodologías no debe ser la variedad de estrategias a aplicar sino la adecuación de las mismas a las situaciones concretas, su coherencia. Y precisamente por su coherencia nos suscitó curiosidad el método denominado “El Universo de las Palabras” elaborado por las pedagogas M^a Mar Romera y Olga Martínez. Se trata de una metodología basada en trabajos por proyectos, que combina múltiples técnicas para la realización de tareas, como veremos a continuación.

2.7 Método de trabajo por proyectos

El método de trabajo por proyectos surge de una concepción de la educación en la que el alumno se responsabiliza en gran medida de su aprendizaje. El alumno parte de sus conocimientos previos, con lo cual es un aprendizaje significativo, para aplicar a proyectos reales los conocimientos adquiridos. Esta metodología se basa en el interés y la motivación de los alumnos (Hernández & Ventura, 2008).

Señalan estos mismos autores que el constructivismo, la participación y la globalización son elementos fundamentales para esta metodología.

2.7.1 Origen

La metodología por proyectos surge de un movimiento educativo progresista en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Fue William H. Kilpatrick quien elaboró el concepto en su artículo “The Project Method” de 1918 (Kilpatrick, 1918).

2.7.2 Concepto

Para Kilpatrick, nos indican Romera y Martínez (2005), el proyecto es una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación. Por tanto, es importante destacar que subyace en la base del proyecto el interés y la motivación del estudiante.

Los contenidos de dichos proyectos surgen de la vida diaria de la escuela y generan aprendizajes significativos en la medida que responde a los intereses de quienes los proponen. La participación es un elemento esencial en estos trabajos.

En síntesis, un proyecto es un conjunto de actividades relacionadas entre sí con una finalidad u objetivos educativos que tienen como base el interés del alumno. Son temas (supuestos prácticos) que motivan al alumno y sobre los que se puede trabajar en la escuela, enlazando los conocimientos previos con los nuevos que vayan adquiriendo.

Los proyectos de trabajo permiten adquirir habilidades que ayudan de forma efectiva al desarrollo personal y social.

2.7.3 Principios

Los principios que sustentan esta metodología tienen una especial vigencia y actualidad debido a los cambios que se han producido en materia educativa. Así, Navarro (2010) señala que los principales principios son:

- El aprendizaje significativo.
- La identidad y la diversidad.
- El aprendizaje interpersonal activo.
- La investigación sobre la práctica.
- Evaluación procesual.
- La globalidad.

2.7.4 Clases

Romera y Martínez (2005) siguiendo a Kilpatrick indican los tipos de trabajo que este autor distinguía y que exponemos a continuación:

a) Proyecto - Producto. Su objetivo es la producción de algo concreto: una cometa, un tren, una maqueta, etc.

b) Proyecto - Consumo. Referido al disfrute producido en el transcurso de una determinada actividad: una fiesta, una composición musical, una exposición, etc.

c) Proyecto-Problema. Surgido de una actividad que conlleva dificultad, trata de responder a una duda o pregunta planteada.

d) Proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico. Su objetivo es conseguir un cierto grado de conocimiento o dominio de una técnica.

2.7.5 Fases de los trabajos por proyectos

Las fases de un proyecto, siguiendo a Díez (1996), son:

1. Elección del tema de estudio.

En consonancia con lo comentado anteriormente, la elección del tema de estudio responde verdaderamente a los intereses de los alumnos. Se elegirá por ellos democráticamente y la decisión será pública.

2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

Se trata en primer lugar de conocer las ideas previas que suponen el inicio o punto de partida. Por otro lado, es igualmente importante establecer las metas, acotar los temas, pues no se puede iniciar un proyecto sin objetivos claros o definidos. Es el momento de formular propuestas.

3. Comunicación de las ideas previas y contraste con ellas.

Esta comunicación se produce mediante la interacción entre iguales.

4. Búsqueda de las fuentes de documentación.

Hay que buscar respuestas a las preguntas mediante todo tipo de recursos y fuentes. Deben ser variadas.

5. Organización del trabajo.

Se programan las tareas concretas de forma secuenciada, se fijan los objetivos, se organizan los espacios y los recursos, se distribuyen los tiempos, etc.

6. Realización de actividades.

Se llevan a cabo las actividades propuestas procurando la participación activa de todos los alumnos y garantizando la igualdad de oportunidades.

7. Elaboración de un dossier.

Supone la realización de un informe que contiene todo lo realizado. Es una memoria del trabajo efectuado.

8. Evaluación de lo realizado.

La evaluación es necesaria para tomar conciencia de lo que se ha trabajado. Para conocer qué propuestas se han llevado a cabo y en definitiva, para valorar lo que se ha aprendido.

En conclusión, podemos afirmar que el método de trabajo por proyectos nos ofrece una nueva forma de aprender y de trabajar, de la que podemos destacar la participación activa del alumno en base a sus motivaciones personales. Una de estas metodologías de trabajo por proyectos es “el Universo de las Palabras”, eje central de nuestro trabajo fin de Grado, y que pasamos a analizar.

3. Nuevas metodologías para la adquisición de las competencias básicas: El Universo de las Palabras

Este epígrafe se centra en el análisis del método “el Universo de las Palabras”, objetivo principal de este trabajo fin de Grado. Para un análisis detallado del mismo nos vamos a referir a los siguientes aspectos: introducción, donde se establecerá el punto de partida esta metodología; fundamento, haciendo referencia a los principales aspectos teóricos que configuran la base de este método; objetivos del método propiamente dicho; aplicación práctica de esta metodología en el aula, parte esencial para comprender sus efectos y resultados; y materiales y recursos básicos empleados en esta metodología.

3.1 Introducción

El análisis del método novedoso *El Universo de las Palabras* constituye el tema central de este trabajo. Se trata de una nueva metodología para trabajar por proyectos con el objetivo de alcanzar de forma efectiva la adquisición de competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a la necesidad propuesta por la legislación educativa y por la sociedad.

Según Romera y Martínez (2009), “las competencias básicas ‘no se estudian’, no son objeto de ‘examen’, no pueden estar completas en formato ‘libro de texto’” (p.40).

Para las autoras del Universo de las Palabras, lo importante para la adquisición de competencias es la metodología empleada en las tareas y las actividades. La pieza central del método es, por tanto, la elección de tareas como tendremos ocasión de estudiar a continuación.

Se pretende, a través de una metodología que se encuadra dentro de un sistema de aprendizaje significativo, globalizador y que atiende a la diversidad, alcanzar las competencias básicas. Concretamente, estas autoras señalan la existencia no sólo de ocho competencias básicas, como marca la legislación vigente, sino diez competencias, puesto que añaden a las previstas por la ley, la competencia emocional y la competencia física y motriz. La *competencia emocional* se refiere a la posibilidad de mantener relaciones humanas útiles, eficaces y positivas con los demás; la *competencia física y motriz* consiste en tomar conciencia del propio cuerpo, de sus acciones y de sus posibilidades.

Pero, en cualquier caso, el trabajo por competencias supone un aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes que no se puede limitar a un aprendizaje memorístico, o a una repetición de comportamientos, no puede ni debe coartar la creatividad sino fomentarla. El trabajar por proyectos puede ayudar a conseguir la adquisición de competencias básicas sin mermar la creatividad y el ingenio de nuestros niños y niñas. Para Kilpatrick (1918) el Proyecto es

una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación. Y entendemos que es en este punto, el de la motivación y el interés del alumno en el contenido de lo que aprende y en cómo lo aprende, en el que se halla el centro nuclear de la metodología “el Universo de las Palabras”.

3.2 Fundamento

Esta metodología encuentra su fundamento teórico en el constructivismo, en la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente, en las capacidades del discente como protagonista principal de su formación.

Entre las principales teorías que avalan la propuesta destacamos la teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner. Señala este autor que no existe un único tipo de inteligencia, es decir, que no podemos reconducir la inteligencia en un solo sentido, porque tendríamos un concepto parcial del ser humano y de sus capacidades. Para Gardner (2001) existen ocho tipos de inteligencias diferentes:

- a) Inteligencia lingüística.
- b) Inteligencia lógica-matemática.
- c) Inteligencia corporal cinestésica.
- d) Inteligencia espacial.
- e) Inteligencia musical.
- f) Inteligencia interpersonal.
- g) Inteligencia intrapersonal.
- h) Inteligencia naturalista.

Entiende este autor que cada ser humano tiene desarrolladas unas capacidades intelectivas (inteligencias) más que otras, aunque si bien es cierto, todas son igual de importantes para el desarrollo y la formación integral, todas trabajan juntas para su desarrollo. Que cada persona posea unas capacidades distintas condiciona el proceso de enseñanza, pues cada persona aprende de forma diferente y no puede existir una sola forma de enseñar. Hay que atender a todas las capacidades del ser humano por igual, pues todas son susceptibles de mejorar con la formación adecuada.

Resulta llamativo que el número de inteligencias propuesto por Gardner es el número de competencias básicas que formula la legislación estatal.

3.3 Objetivos del método el Universo de las Palabras

La orientación de la educación obligatoria debe ser el desarrollo de todas las capacidades del niño, atendiendo a su propia identidad y teniendo en cuenta su carácter único. La diversidad es

un elemento enriquecedor del sistema, no de discriminación, y la misión de las instituciones en general, y de los docentes en particular, es aprovechar esa riqueza para engrandecer el proceso educativo.

Concretamente, la autora del método señala los objetivos generales de aprendizaje de la propuesta de forma sistemática, entre ellos, conocer las posibilidades de acción que tiene con su cuerpo, interiorizando su esquema corporal y su “yo individual”, conocer, entender y valorar los intereses, aportaciones, etc. Pero lo interesante no es la determinación exhaustiva de estos objetivos sino sus características generales, en la medida que “se basan en objetivos planteados en términos de capacidades, globalizados y metadisciplinarios susceptibles de adecuarse a los diferentes contextos, a los diferentes grupos de alumnado y a las diferentes realidades” (Romera & Martínez, 2009, p.47). Además, teniendo en cuenta su especial naturaleza, no son contenidos directamente evaluables sino que dependerán del nivel de cada niño y niña para determinar la graduación de las capacidades y su nivel de adquisición permitiendo, en todo caso, atender a la diversidad.

En resumen, la forma de aprender y enseñar condiciona el proceso de evaluación y según el contenido objeto de aprendizaje, así se actuará en consecuencia para evaluarlo. Los contenidos de un trabajo por proyectos, como el que nos ocupa, se refieren a tres elementos tradicionales en la enseñanza: conceptos, procedimientos y actitudes, que responde al esquema clásico de saber, saber hacer y saber estar. Todos ellos merecen atención de forma equilibrada (Ilustración 1). El objetivo último de esta propuesta metodológica es, atendiendo a la legislación vigente y teniendo en cuenta la distribución de los contenidos curriculares en áreas y en bloques de contenidos, alcanzar el objetivo de las competencias básicas de forma eficaz, efectiva y sobre todo garantizando una adquisición equilibrada de todas las competencias básicas, basándose en un método que tiene como premisas, la capacidad de elección del alumno, el respeto al ritmo de aprendizaje individual, y la atención a la diversidad como algo positivo y enriquecedor.

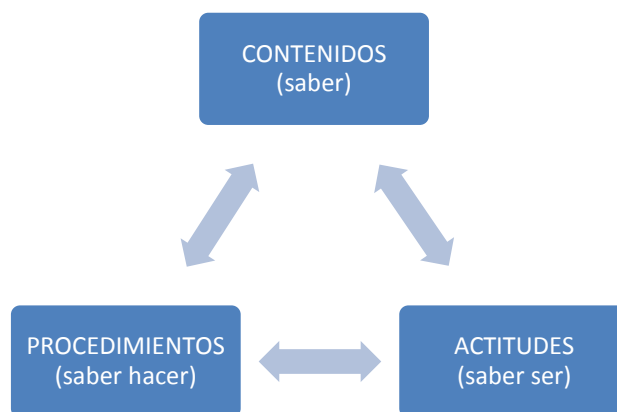


Ilustración 1. Elementos de la Enseñanza.

3.4 Organización del método

En la propuesta metodológica que nos ocupa, los contenidos curriculares se presentan como el medio para aprender, pero basado en la elección personal de los discentes, en la medida que permite una participación activa de los alumnos y alumnas para determinar los contenidos que van a ser objeto de estudio y trabajo, como tendremos ocasión de analizar posteriormente. En esta propuesta didáctica los contenidos no definen el nivel de consecución de los aprendizajes sino que se consideran como referentes o instrumentos del proceso.

Nos encontramos en el Universo de las Palabras y la estructura de aprendizaje se organiza por *planetas* (unidades) utilizando las letras del alfabeto, aunque hay que advertir que el objetivo no es en ningún caso el estudio de las palabras que empiezan por una determinada letra; el alfabeto y sus letras se utilizan sólo como modo de organizar la información. Las unidades (planetas) diseñados son 21, que se corresponden con las siguientes letras:

A, B-V, C, CH, D, E, F, G-J, H, I, K-Q-Z, L, LL-Y-W-X-Ñ, M, N, O, P, R, S, T, U.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	B-V	C	CH	D	E	F	G-J	H	I	K-Q-Z	L	LL-Y-W-X-Ñ	M	N	O	P	R	S	T	U

El método y su estructura didáctica se articula en categorías o referentes y en indicadores y elementos de trabajo, tal y como se muestra en la Tabla 2. Cada unidad cuenta con 36 referentes o categorías aunque su número puede ampliarse. A cada referente le corresponden los elementos de trabajo que empiecen por esa letra. Los contenidos reales vienen definidos por los indicadores de cada proyecto. Así, empezamos a trabajar “el planeta de las palabras que empiezan por...”.

En este momento puede resultar aclaratorio introducir un ejemplo práctico que combine los conceptos expuestos en el párrafo anterior.

Ejemplo: Nos encontramos en el planeta de las palabras que empieza por....L.

A cada referente o categoría se le atribuyen varios indicadores o elementos de trabajo que comiencen por la “L”:

- Animal: león, libélula, loro y lobo.
- Autor: Lorca, Larra, Lope de Vega.

Y así sucesivamente con todos los referentes. Cada uno de los elementos de trabajo se hace constar con una imagen en una presentación de diapositivas, material indispensable de esta metodología. Los alumnos visualizan la mencionada presentación de diapositivas con las imágenes para elegir un elemento de trabajo o indicador por cada referente. Es decir, del referente animal por la “L” tendrán que seleccionar un animal, el león, la libélula, el loro o el lobo. Trabajarán sobre el elegido exclusivamente pero teniendo en cuenta los temas o materias que se puedan interrelacionar a partir del referente.

Tabla 2. Estructura del método “El Universo de las Palabras” (Romera & Martínez, 2009).

Referente	Elemento de Trabajo
1. Animal	
2. Autor	
3. Calendario / Meteorología	
4. Ciudad /Pueblo / CCAA	
5. Colección	
6. Color / Adjetivo	
7. Compositor	
8. Concepto lógico-matemático	
9. Deportista / deporte	
10. Día de	
11. Emoción / Sentimiento / Estado emocional	
12. Equipo de Fútbol	
13. Familia / parentesco /relación social	
14. Fruta	
15. Grupo de Música / cantante	
16. Instrumento musical	
17. Invento / inventores	
18. Juego o juguete	
19. Libro	
20. Logotipo	
21. Lugar del mundo / fenómeno natural	
22. Medio de transporte /medio de comunicación	
23. Nombre de una persona de la clase	
24. Objeto de la casa / cocina	
25. Obra de arte	
26. País	
27. Parte del cuerpo	
28. Personaje	
29. Pintor / artista / escultor	
30. Planeta / astro / espacio	
31. Planta / flor	
32. Prenda de vestir	
33. Profesión	
34. Receta de cocina	
35. Sustantivo	
36. Verdura – Cereal	

Antes de comenzar el análisis de la aplicación práctica de esta metodología, de cómo se lleva a cabo en el aula, vamos a señalar la estructura de la propuesta, siguiendo las palabras de Romera y Martínez (2009), la estructura general puede simplificarse en las siguientes fases:

- 1.- Preguntas y diálogo alrededor de una serie de indicadores que han sido elegidos conforme a dos criterios: la letra por la que empiezan y los indicadores de investigación que se repiten en todas las propuestas.
- 2.- Elección de indicadores objeto de investigación y profundización, posibilidad de cambiar indicadores. Planteamiento de metas y objetivos. Diseño del rincón propio de la unidad de trabajo.
- 3.- Reparto de tareas y organización del trabajo, teniendo en cuenta los parámetros temporales del día, de la semana y del mes. Definición de criterios de evaluación por parte del alumnado y del profesorado.
- 4.- Desarrollo de actividades investigativas propias de la propuesta didáctica y de los indicadores elegidos.
- 5.- Reflexión conjunta del trabajo realizado y de los aprendizajes elaborados y de los que quedan por elaborar. Análisis de competencias entrenadas. (p.52)

Expuesta la estructura general, pasamos a explicar su aplicación práctica. Para ello no sólo nos basamos en el libro de sus autoras sino también, y de forma muy especial, en las entrevistas realizadas a la directora de un centro escolar público donde se aplica este método, que pertenece al Programa de Integración a las Competencias Básicas (PICBA) de la Junta de Andalucía y en la observación directa que hemos podido llevar a cabo en dicho centro.

Cada proyecto (unidad o planeta), hay 21 en total, están constituidos por 36 indicadores, como hemos visto en la Tabla 2. En la propuesta completa se trataría de investigar, jugar y descubrir palabras que empiezan por una letra pero creando contextos comunicativos que le den sentido a la propuesta como unidad de conjunto. Igualmente, es fundamental en la aplicación del método unir las competencias básicas a través del referente. También hay que advertir que no es posible trabajar los 36 referentes y que deben ser los alumnos, los profesores y el equipo docente los que los seleccionen, como veremos.

Por su parte, cada unidad se completa con un **dossier básico de trabajo** y con una **presentación de diapositivas**. El dossier de trabajo contiene los mínimos, pero no es un libro de fichas. Debe ser elaborado previamente por el docente en función de sus recursos y las necesidades del grupo (Romera, 2009). Concretamente, el dossier de trabajo es una especie de material de ayuda o apoyo al docente con actividades, fichas, juegos, etc. que constituyen un recurso interesante para el profesor.

La presentación de diapositivas es el material fundamental de esta metodología, pues cada unidad o planeta tiene su propia presentación de diapositivas elaborada por las creadoras de esta metodología. Es decir, forma parte esencial de la metodología la presentación de diapositivas por cada planeta que incluye imágenes ordenadas de cada referente. Pero, ¿cómo se aplica esta metodología en el aula?

3.5 Aplicación práctica de esta metodología en el aula

En el aula hay que distinguir dos momentos importantes: cuando los alumnos no han seleccionado todavía los elementos de trabajo o indicadores que van a trabajar y cuando ya han seleccionado la presentación de diapositivas y han escogido los indicadores que van a trabajar.

Así la dinámica de las clases es la siguiente:

1. Durante la primera media hora de clase todos los niños leen. Algunas veces en voz alta y otras veces lectura silenciosa.
2. Se constituyen en asamblea. La asamblea, normalmente, consta de dos partes: una denominada rutina, de quince a treinta minutos de duración, en la que los alumnos siempre hacen las mismas actividades, como por ejemplo, indican el día de la semana y mes, observan el tiempo, etc. acciones de la vida cotidiana. Y otra parte, dedicada al proyecto que estamos tratando, por ejemplo el planeta de la A, que no tiene una duración predeterminada. Cada día de la semana se ocupan dos horas aproximadamente a investigar y a aprender. El resto del tiempo se emplea en otras unidades didácticas, talleres, etc.
3. Elección de indicadores. Durante los siete primeros días de cada unidad, en la asamblea se proyecta completa la presentación de diapositivas del planeta que corresponda. Después, y centrándonos en determinados indicadores, se vuelven a proyectar las imágenes y los alumnos van eligiendo los elementos que más curiosidad e interés les suscitan. Por ejemplo, estamos trabajando el planeta de la L y estamos eligiendo el indicador “animal”. En la presentación de diapositivas se contienen imágenes de animales que empiezan por la L: león, lagartija, libélula, etc. son los niños lo que después de visualizarlas seleccionan el animal que más les interesa para trabajar sobre él.
4. Una vez que han transcurrido los días de la selección de indicadores, tenemos un listado de referentes, no tienen porqué ser los 36, y un listado de indicadores o elementos de trabajo, es decir, un indicador por cada referente. Se suelen elegir cuatro referentes por día durante una hora (los siete primeros días de cada unidad). Es importante ver el ejemplo aclaratorio incluido en la página 25 de este trabajo.

5. El profesor anota la elección de los alumnos y si la selección de algún elemento de trabajo suscita controversia entre ellos se resuelve por mayoría, pero se valoran positivamente los argumentos que expongan para convencer a la mayoría de sus compañeros de clase. En estos casos el profesor asume un papel activo de mediador. Esta actividad requiere un ejercicio importante, por parte del alumno, de respeto, disciplina y madurez.
6. Después de la elección de los referentes y para fomentar la participación de las familias en la formación de los alumnos se envía una carta a los padres informándoles de los elementos que se van a trabajar durante ese trimestre (Apéndice IV). Se prevé en esta metodología la participación de los mismos en distintos momentos, como veremos posteriormente.
7. Diseñamos tareas variadas.

Se reúne el equipo docente con el objetivo de diseñar una tarea para cada referente. Por ejemplo, el referente *obra de arte*, lo vamos a trabajar a través de un taller de plástica y el referente *deportista* a través de una actividad físico-motriz, etc.

El equipo docente o de ciclo debe tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades de cada referente las siguientes consideraciones:

- Se tienen que diseñar tareas de gran grupo, pequeño grupo e individuales. Una tarea para cada referente o elemento de trabajo combinando las anteriores, ya que, todos los días deben realizarse en clase los tres tipos de actividades.
 - Lo importante es cómo se trabaja, de tal forma, que el elemento tiempo se relativiza, “no hay prisa”, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno.
 - El principal objetivo de las tareas es mantener un porcentaje equilibrado de trabajo de las diez competencias, según las autoras del método, ocho competencias según la legislación estatal vigente.
 - No podemos olvidar que todos los días hay algunas tareas fijas, y son las relativas al trabajo emocional referente número 11 (véase Tabla 2).
 - Ninguna tarea se realiza porque sí, todas tienen un objetivo y sirven para algo.
8. Elegidos los referentes y diseñadas las tareas comenzamos a trabajar.

Se intenta todos los días, como hemos dicho, realizar tareas de gran grupo, pequeño grupo y tareas individuales. ¿Por qué se denominan tareas y no actividades? Porque para su realización hace falta poner en juego algo más que conocimientos conceptuales. Se trata de un conjunto de actividades diferentes en las que la creatividad y la resolución de problemas de forma autónoma adquieren un carácter fundamental. No podemos en este punto olvidar

que el gran objetivo de esta metodología vinculada a la adquisición efectiva de las competencias básicas, es elegir libremente, respetar el ritmo de aprendizaje individual y entender la diversidad como algo positivo y enriquecedor; en consecuencia, estos objetivos van a afectar en el modo de evaluar y en cómo valoramos el resultado final de las tareas propuestas. A modo de ejemplo: si estamos trabajando el referente animal del planeta de la L, concretamente el león, y la actividad indicada es una actividad de gran grupo que consiste en hacer una exposición de leones pintados por los niños, se valorará más la creatividad en detrimento de la copia de modelos. Pintar todos leones iguales no es el objetivo, no es la finalidad.

9. Junto con las tareas de gran grupo, nos encontramos las tareas de pequeño grupo y las individuales.

Las tareas de pequeño grupo se basan en la elaboración por parte de cada grupo en los que hemos dividido la clase (cuatro o cinco alumnos/as), de un documento de aquello que han aprendido de cada referente. Ese documento es una cartulina y todos colaboran en rellenarla con la actividad determinada por el profesor. Pueden ser textos resumen de lo aprendido, imágenes, recortes, etc. Todas las cartulinas después se exponen en clase, puesto que, todas las tareas siempre tienen una utilidad. Las tareas individuales se centran en la elaboración de fichas con actividades de contenido diverso, desde actividades de preguntas-respuestas hasta dibujos, poemas, etc. En este punto, destaca la directora del centro, que el procedimiento de corrección está apoyado en el constructivismo, puesto que, los niños pueden ser protagonistas activos de su propio aprendizaje, pueden aprender solos, pueden construir su aprendizaje.

10. De todos los referentes estudiados, dos de ellos se seleccionan para hacer una investigación, es decir, se profundiza más en ese tema. Las investigaciones se centran en dos preguntas básicas: ¿qué sabemos de ese referente en cuestión? ¿Qué queremos saber? Siguiendo la idea de que son ellos, los niños y niñas, los que a través de su motivación, interés y curiosidad marcan el camino de lo que aprenden, obviamente siempre bajo la guía incuestionable de los maestros.
11. Al final del día, siempre hay una asamblea en la que se recuerda lo aprendido en la jornada.

3.6 Materiales y recursos

En cuanto a los materiales que aplica esta metodología hay que señalar, que además de los materiales básicos para su aplicación, la presentación de diapositivas de imágenes según el planeta que trabajemos, y el dossier de trabajo, la utilización de cualesquiera otros recursos es perfectamente posible en la medida que se trata de una propuesta didáctica abierta. No se limitan

los materiales o recursos porque dependerán siempre y en última instancia del interés que susciten en los alumnos. El objetivo es estudiar/trabajar el referente seleccionado de la manera más enriquecedora y atractiva posible. Igualmente, el material también puede ser aportado por los padres. De hecho, como vimos anteriormente, los padres son informados a través de una carta de los referentes que sus hijos van a estudiar en el trimestre, de tal forma que todas sus aportaciones serán bienvenidas.

4. Conclusiones

Partiendo de los objetivos, tanto generales como específicos, señalados en este trabajo fin de Grado vamos a destacar las conclusiones más importantes que de él se infieren.

En un principio nos planteamos como objetivo principal el estudio de la metodología denominada el “Universo de las Palabras” y, como objetivos específicos que coadyuvan a la consecución del principal nos planteamos, de forma sencilla y general, reflexionar sobre cuestiones educativas tales como la finalidad de la educación actual, el concepto de competencias básicas, profundizar en la dicotomía enseñanza tradicional *versus* enseñanza moderna y en la proposición de nuevas metodologías que nos permitan aprender y enseñar por competencias, como respuesta a las nuevas demandas de la educación y de la sociedad.

Pues bien, centrándonos en todos y cada uno de estos objetivos, vamos a extraer las conclusiones más importantes en estas materias, siguiendo un razonamiento lógico y progresivo, que nos permita enlazar unas ideas con otras, de tal forma, que los conceptos básicos queden expuestos de forma interrelacionada.

Primero. Finalidad de la educación.

Hoy día el fenómeno social educativo no se puede entender al margen o desvinculado de la sociedad, y por tanto, debe responder en la medida de lo posible a las demandas sociales. Esta identificación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las exigencias actuales es lo que va a permitir considerar que es un fenómeno integrado en la sociedad de forma global. De este modo, la finalidad última de la educación es la formación integral de la persona, formación que se vincula al concepto de personas íntegramente competentes en la sociedad, es decir, que sepan desenvolverse de forma eficaz y satisfactoria en un ambiente social, cultural, personal y profesional cada vez más complejo.

Segundo. Concepto de competencias básicas.

La legislación educativa estatal para responder a esta finalidad-demanda de la educación actual, introduce en el currículo escolar las competencias básicas.

Son múltiples las definiciones de este concepto recogidas en este trabajo fin de Grado y ofrecidas por los distintos autores. De la lectura de todas ellas, deducimos que el término *competencias básicas* engloba una serie de capacidades, destrezas y habilidades que son necesarias que los alumnos adquieran en su proceso de formación para desenvolverse eficazmente en el mundo real. No basta con adquirir conocimientos de carácter teórico-conceptual, sino que igual de importantes son las capacidades, destrezas y habilidades. Esto último responde al esquema

tradicional de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que si bien no se recogen actualmente de forma expresa en la legislación estatal, subyacen de forma intrínseca en su regulación. Es necesario, por tanto, que los objetivos y los contenidos de cada área de conocimiento contribuyan a la adquisición real y efectiva de las competencias básicas, pues éstas se relacionan íntimamente con la finalidad de la educación.

Tercero. Enseñanza tradicional *versus* enseñanza moderna.

En este punto de nuestro trabajo nos planteamos la cuestión de si la enseñanza tradicional puede responder a las nuevas demandas de la educación. Entendemos por enseñanza tradicional la enseñanza de corte clásico, basada en la técnica expositiva, la clase magistral y el protagonismo del profesor; por tanto, teniendo presente estas características tenemos que concluir que si bien no podemos menospreciar la enseñanza tradicional se puede pensar que ésta no responde de forma absoluta y eficaz a las nuevas exigencias de la educación. Los métodos tradicionales se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje como métodos que ayudan a conseguir los objetivos pero no como los únicos métodos aplicables. Hoy día es necesario arbitrar nuevos medios, dotar a la educación de nuevas técnicas que cumplan los objetivos de forma satisfactoria.

En conclusión, la enseñanza tradicional no se contrapone a la finalidad de la educación actual sino que es un medio complementario en este complejo proceso educativo. La solución más acorde al problema sería la de implementar aspectos de la enseñanza tradicional en la enseñanza moderna basada en el protagonismo del alumno como agente activo del proceso.

Cuarto. Nuevas metodologías.

En este orden y llegados a este punto del trabajo nos planteamos la siguiente cuestión: ¿cuál puede ser el camino para responder a las nuevas exigencias de la educación? Sin ánimo categórico, pensamos que una vía para alcanzar las nuevas demandas sociales sería arbitrar nuevas metodologías de enseñanza que respondan de forma eficaz y efectiva a las exigencias actuales, esto es, que respondan al objetivo de formar personas de forma integral no sólo en conocimientos conceptuales sino también en actitudes y procedimientos, en definitiva que permitan enseñar y aprender las llamadas competencias básicas.

De las posibles metodologías existentes en este sentido nos llamó la atención un método de trabajo por proyectos denominado por sus creadoras “el Universo de las palabras”, y así llegamos a la segunda parte de nuestro trabajo fin de Grado.

Quinto. El Universo de las Palabras.

Efectivamente, el objetivo prioritario de este trabajo es indagar, descubrir y dar a conocer esta nueva metodología que se engloba bajo el título “el Universo de las palabras” analizando los aspectos principales del mismo que se concretaron en diferentes objetivos específicos.

Como ya hemos explicado en otros epígrafes, se trata de un método novedoso de trabajo por proyectos basado principalmente en el aprendizaje cooperativo pero respetando el ritmo individual y la evolución personal del educando.

En cuanto a su fundamentación, es conveniente destacar que parte de su base teórica se encuentra en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, puesto que, este nuevo método supone la regulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los ritmos personales e individuales de cada alumno. Parte de la premisa que los seres humanos no somos iguales y la nueva metodología pretende atender a esa diversidad en el aprendizaje, pues no todos los individuos aprendemos de igual forma. El Universo de las palabras permite que cada alumno evolucione y se desarrolle según su ritmo personal y no siguiendo una progresión impuesta de forma normativa. De tal manera que esta metodología condiciona en gran medida el criterio de evaluación. No busca modelos que copian modelos, sino que cada alumno evoluciona progresivamente en atención a sus capacidades y siguiendo un continuo proceso de formación de carácter progresivo.

El Universo de las palabras concede un papel protagonista a los alumnos, son los auténticos ejes de su educación, tomando parte activa en el proceso.

En conclusión, este método de trabajo por proyectos es una propuesta abierta que responde de forma original al objetivo de las competencias básicas, pero debido a su reciente creación e implantación en determinados centros educativos, no disponemos hoy día de datos que avalen los resultados efectivos de esta metodología. Resulta muy interesante proponer como futuras líneas de investigación analizar el alcance efectivo de este método en la adquisición de competencias básicas, como veremos en el epígrafe relativo a la prospectiva.

Verdaderamente, creemos que los niños y niñas aprenden mejor si están suficientemente motivados y, especialmente, si ellos mismos son los protagonistas activos de su aprendizaje. Nos comentaba la directora del centro CEIP. “M^a Mar Romera”, que pertenece al Programa de Integración de las Competencias Básicas en educación de la Junta de Andalucía (PICBA), que sus alumnos están en clase tranquilos y relajados, que se divierten aprendiendo, pues con este sistema no hay prisas por llegar a un determinado nivel sino que cada alumno progresa según sus posibilidades (Apéndice III).

Por tanto, habrá que esperar para conocer cuáles son los beneficios de esta metodología en relación con la consecución de las competencias básicas, pero a pesar de esto, es digno de alabanza que existan novedosas propuestas en aras de una mejora de la enseñanza que nos ayuden a superar los esquemas educativos tradicionales.

5. Prospectiva

Indagar y conocer este método ha sido muy provechoso, pero aún más lo será el futuro de su aplicación y su posible valoración con datos cuantitativos.

Como hemos avanzado en el epígrafe anterior, lo realmente interesante de este trabajo será analizar su proyección futura y los resultados conseguidos. Responder a la pregunta de si los alumnos que se formen bajo esta metodología serán más competentes, desde el punto de vista educativo, que aquéllos que no sigan su formación bajo esta metodología.

En un futuro no muy lejano, sería muy significativo realizar, por una parte, distintas pruebas de nivel a los alumnos que ya están siguiendo este método y a otros que no lo sigan, para llevar a cabo una comparativa efectiva y conocer cuál es el grado de eficacia de la metodología, y por otra parte, realizar diferentes entrevistas a todos los agentes intervinientes en el proceso educativo, padres, alumnos y docentes, para valorar esta metodología desde todas las dimensiones y perspectivas posibles.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, L. (2008). *Hacia un enfoque de la Educación en Competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia de Asturias. Recuperado de <http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/ENFOQUE%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2009). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Bolívar, A. (1996). Monográfico: Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, n^o 309, 23-65. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003891.pdf>
- Consejo Europeo. (2001). *Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Constitución Española 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díez, M. C. (1996). *Proyectando otra escuela. Trabajando por proyectos en la Educación Infantil*. Madrid: De La Torre.
- Escamilla, A. (2008). Contribución de las competencias básicas al desarrollo del enfoque globalizador. *Congreso Internacional "Educación Infantil y desarrollo de competencias"*. Madrid: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Recuperado de ulises.cepgranada.org/.../1/Competencias_y_globalizacion.pdf?...1
- EURYDICE. (2002). *Las Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: EURYDICE. Recuperado de http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial] Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm
- Kilpatrick, T. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-334. Recuperado de <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>
- Ley de la Sociedad de la Información y del Comercio Electrónico 34/2002, de 11 de Julio. *Boletín Oficial del Estado*, 166, de 12 de julio de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, J. (2010). *De la sociedad de la información a la(s) sociedad(es) del conocimiento* (Trabajo de investigación-D.E.A.). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/79482069/De-la-Sociedad-de-la-Informacion-a-la-Sociedad-del-Conocimiento-Jordi-LOPEZ-AMAT-CC>
- Marquès, P. (2011). *Concepciones sobre la enseñanza*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/ensenanz.htm>
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Navarro, R. (2010). Trabajar por proyectos en Educación Infantil. *Temas para la Educación. Revista Digital para profesionales de la Enseñanza*, nº9, 1-6. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7376.pdf>
- OCDE. (1997). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- Oficina de Evaluación de Castilla La Mancha. (2009). *Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en Castilla La Mancha*. Consejería de Educación y Ciencia: Castilla La Mancha. Recuperado de www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/images?idMmedia=98017
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Romera, M., & Martínez, O. (2005). *La asamblea en clase: técnicas y recursos para el aula*. Madrid: SM.
- Romera, M., & Martínez, O. (2009). *El Universo de las Palabras*. Granada: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.
- Toribio, L. (2010). Las Competencias Básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación* n^o 12, 25-44 Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=8182&clave_busqueda=275203
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

7. Bibliografía

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Coll, C. (2008). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Gimeno, J. (comp.). (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Qurrriculum*, 21, 57-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2917446>

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su Política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

8. Apéndices

Apéndice I. Competencias básicas en la legislación española.

RD 1513/2006, de 7 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. (Transcripción del anexo I)

ANEXO I

Competencias básicas.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.

2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este Anexo se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado. Si bien están referidas al final de la etapa de Educación obligatoria, es preciso que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente. Por ello, la Educación primaria tomará como referente las competencias que aquí se establecen y que hacen explícitas las metas que todo el alumnado debe alcanzar. Aunque hay aspectos en la caracterización de las competencias cuya adquisición no es específica de esta etapa, conviene conocerlos para sentar las bases que permitan que ese desarrollo posterior pueda producirse con éxito.

El currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición.

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la

eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente -en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y

espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos

tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión -individual y colectiva de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de

otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para

contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

7. Competencia para aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de

hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de

poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Apéndice II. Entrevista a D^a María Del Mar Romera, creadora del método “El Universo de las Palabras”

1.- ¿Cómo se le ocurrió formular la metodología del Universo de las Palabras? ¿Con qué finalidad se creó?

La metodología como tal nace después de muchos años trabajando en aula y con diferentes compañeras desde una perspectiva constructivista y trabajando por proyectos.

Desde este enfoque siempre encontrábamos dificultades relacionadas con:

- la “planificación” del trabajo (tener todo preparado a priori), no vivir la escuela con angustia diariamente por la preparación de la práctica. Al profesorado el trabajo por proyecto a veces no “le atrae” por la necesidad de estar siempre preparando cosas, y la inseguridad que le producen programas tan abiertos; siempre se puede pensar que quede algo importante por trabajar.
- En el trabajo por proyectos siempre se parte de “los intereses” del alumnado; y esto en algunos contextos no es del todo oportuno, ya que no todos los niños y niñas tienen iguales puntos de partida porque la vida no les ofrece iguales oportunidades a todos y sin embargo todos y todas tienen iguales derechos.
- Sistematizar el curriculum desde las capacidades y la utilización de diferentes lenguajes. Todos los niños y niñas tienen derecho a tener éxito al menos una vez al día.
- La fórmula se me ocurre desde la comparativa de diferentes centros y diferentes contextos. Los niños de Majadahonda tienen “derecho” a conocer el prensado en frío de la aceituna y los de Illora tienen “derecho” de escuchar opera o conocer la obra de Picasso.

La finalidad fue sistematizar un curriculum amplio multicontextual, multicompetencial que incluyera todos los lenguajes y que respetara las capacidades de niños y niñas mucho más allá de la teoría piagetina.

2.- ¿Cree usted que con las metodologías tradicionales se alcanza el objetivo de las competencias básicas?

La respuesta a esta pregunta nunca puede ser sí o no, es mucho más compleja: Una metodología de forma teórica no garantiza nada. La clave del éxito está en la aplicación de la misma, por tanto es la buena “didáctica” del docente. La tradición no es nada en sí.

El trabajo por proyectos fue desarrollado a principios del siglo pasado y se sigue hablando como metodología alternativa...

Se trata de responder a lo que demanda la sociedad en la actualidad. Y sin olvidar que a aprender se aprende haciendo.

Desde nuestra propuesta apostamos por un modelo que se sintetiza en: “Educar con tres Cs: capacidades, competencias y corazón” (puedes, haces, quieres).

Esta propuesta se basa en la integración de las inteligencias múltiples (Gardner), las competencias y la educación emocional (Salovey).

Aportamos por una educación afectiva y del afecto.

3.- ¿Qué dificultades puede encontrar un colegio para trabajar esta metodología? ¿Los docentes plantean problemas para aplicarla?

Las principales dificultades giran en torno a los recursos, la preparación del profesorado, los miedos al cambio y sobre todo la actitud.

En relación a los recursos destacar las nuevas tecnologías, en muchos casos las aulas de infantil son las menos dotadas de los centros.

Ha sucedido que cuando un equipo decide “tirar para adelante” se entusiasman y es muy enriquecedor a nivel profesional y personal.

4.- ¿Qué ventajas e inconvenientes se derivan de la implementación de su sistema?

La principal ventaja es la motivación y el interés que despierta en el alumnado. Quieren aprender. Les interesa la música, el arte, la naturaleza, la poesía, los animales, la cocina, los inventos, la medicina y el derecho... la escuela se convierte en una aventura. Los libros no son una carga son recursos, juegos, pistas para el aprendizaje...

Las familias al principio dudan, en pocos meses se entusiasman.

Con el profesorado suele suceder igual.

El principal inconveniente es que requiere de actualización y perfeccionamiento del profesorado constante, así como de elaboración de material y mejora cada día.

5.- ¿Cuál es el principal efecto que se deriva de su aplicación en las aulas?

La motivación del alumnado.

6.- ¿Con esta metodología los alumnos trabajan todos los contenidos del currículo? ¿Cómo?

No, trabajan bastantes más. Se incluyen todos los lenguajes (musical, plástico, corporal, gráfico, matemático, natural...) Se apuesta por el potencial ilimitado del alumnado. Terminamos con los estadios piagetianos...

La escuela es un lugar alegre y divertido. Aprender es bueno. Profesorado, alumnado y familias jugamos todos en el mismo equipo.

Apéndice III. Entrevista a D^a Antonia Gutiérrez García. Directora del CEIP. “M^a Del Mar Romera” La Cala Del Moral (Málaga)².

1.- ¿Cuánto tiempo lleva aplicando el método del “Universo de las palabras” en su centro? ¿Por qué decidió implantarlo en su colegio?

Nuestro centro lleva aplicando el método “El Universo de las palabras” hace 3 cursos. Esta decisión fue producto en primer lugar, de la formación de las maestras que coincidimos el primer año de creación de este cole y, y en segundo lugar, de las conclusiones y las propuestas de mejora que detallamos en nuestra Memoria de autoevaluación del año 2009. A groso modo, estas fueron nuestras Propuestas:

- Mejorar la motivación del alumnado.
- Diseñar objetivos didácticos más enfocados a conseguir aprendizajes procesuales.
- Detallar contenidos más motivantes, por lo que debían ser elegidos por ellos y que además ampliarán los aprendizajes culturales.
- Diseñar tareas de gran grupo, pequeño grupo e individuales con este orden en importancia que, proporcionalmente, dieran opción a cada alumno/a a que desarrollara los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones mediante la combinación de las 8 inteligencias (Gardner) de la forma en que cada uno es más hábil para ello, según sus características personales.
- Respetar las diferencias sería un elemento positivo y fundamental para pertenecer a un grupo.
- La familia participaría en el día a día del aula y de las actividades de gran grupo.
- Respetar los procesos y ritmos de aprendizaje de cada alumno/a estimulando todos los sentidos para que construyan por ellos mismos.
- Aprender haciendo “tareas procesuales”: investigar, experimentar, analizar, exponer, proponer, resolver, jugar, descubrir, crear, argumentar...
- Cambiar la metodología de trabajo.

Paralelas a todas estas propuestas teníamos que poner un nombre a nuestro centro, conocíamos el trabajo y a la persona de D^a M^a de Mar Romera y, como sabíamos que el nombre tenía que significar mucho para el alumnado y, mucho para la persona, éste nombre era el adecuado: ella se lo merece, vive por y para la infancia, los reconocimientos hay que darlos en vida

² Centro perteneciente al Programa de Integración a las Competencias Básicas (PICBA) de la Junta de Andalucía.

cuando los puedes disfrutar y los niños/as tendrían como referente a una persona experta en Inteligencia Emocional, en Competencias Básicas, y que investiga y forma en el respeto y en la escucha a la infancia. Aspecto más que relevante para toda una comunidad educativa que mira hacia el futuro y que apuesta por el cambio social.

2.- ¿Cree que con las metodologías tradicionales se consigue alcanzar el objetivo de las competencias básicas? ¿Y con esta nueva metodología?

Las metodologías tradicionales no son ni buenas ni malas. Como la misma palabra dice pertenecen a la tradición, fueron unas líneas de trabajo que la escuela necesitaba en un momento concreto y que respondían a una situación social y cultural de nuestra sociedad. Si es cierto, que en una sociedad donde la estructura y las funciones de la familia han cambiado, donde las salidas profesionales no están claras, donde la formación académica no es el motor laboral y donde el consumismo supera a la persona y sus valores... esta claro que algo hay que hacer.

Y es aquí, en el qué hacer y cómo hacer, donde esta la clave que da respuestas sociales que parten de cambios personales. Para hacer se necesitan: estrategias, procesos, experiencias, experimentos, caídas, levantadas, conocimientos...no solo hablo de conceptos hablo de conocimientos propios de la propia persona, quién soy, qué quiero, qué me gusta, qué no me gusta, cómo siento, qué siento, cómo me relaciono, cuáles son mis prioridades ... en definitiva qué me hace feliz y diferente... por todo esto soy lo que soy y quien soy.

Conseguir dar la oportunidad de tener los elementos esenciales para aprender por si mismo a cada alumno/a, ya es motivación real, no solo para conseguir logros académicos sino el logro personal que en definitiva es el objetivo que nos marcamos cuando trabajamos competencias básicas “ayudar a cada uno/a a buscar su espacio en la sociedad”. Si hay una metodología que permite formar en lo que D^a M^a del Mar Romera llama las tres Cs: capacidad, competencia y corazón esa es precisamente su propuesta “El Universo de las Palabras”.

3.- A nivel académico, ¿qué ventajas se derivan de su implementación?

Cuando analizamos desde el cole las ventajas, hacemos un listado intentando detallar las habilidades que adquieren los alumnos/as con esta metodología. Así tenemos alumnos/as que:

Piensan por medio de palabras. Les gusta leer, escribir, contar historias, jugar juegos con palabras, etc. Necesitan Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogos, discusiones, debates, cuentos, etc.

A otros que les gusta experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular.

También piensan en imágenes y fotografías. Les gusta diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, etc. Necesitan arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.

A los que piensan por medio de sensaciones somáticas. Le gusta bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular. Necesita juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.

A los que piensa por medio de ritmos y melodías. Les gusta cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, etc. Necesitan tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en su casa y/o en la escuela, instrumentos musicales etc.

A los que piensa intercambiando ideas con otras personas. Le gusta dirigir organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc. Para seguir con un buen desarrollo amigos, juegos grupales, reuniones sociales.

Otros piensan muy íntimamente. Le gusta fijarse metas, meditar, soñar, estar callada, planificar. Necesita lugares secretos, tiempo para estar sola, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.

A los que les gusta observar y estudiar la naturaleza para organizar y clasificar. Avanza rápido en diversos aspectos cognoscitivos como observación, selección, habilidades de ordenación y clasificación, reconocimiento de secuencias de desarrollo, así como la formulación de hipótesis, aplicados en forma práctica en el conocimiento.

Como se puede percibir, los objetivos culturales y personales que pretendemos que consigan para que sean habilidades primero tienen que ser hábitos y es mediante estas tareas y acciones, como esta metodología permite a cada uno, conseguir dichas habilidades, conceptos, valores...

Algo que destacamos en estos alumnos/as, es el desarrollo de la competencia lingüística y cómo funcionan como grupo.

4.- ¿Cómo ha afectado este método en sus alumnos?

- Están motivados por aprender
- Con habilidades sociales

- Dialogantes
- Mediadores
- Respetuosos
- Creativos
- Desinhibidos
- Receptivos
- Resolutivos

5.- En relación con sus alumnos ¿qué ha supuesto este método su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Es más dinámico?

Para los alumnos/as ha supuesto como para los maestros/as y para las familias, un cambio. Un cambio en temática y un cambio en la tipología de las tareas que se llevan a cabo para lograr aprender en competencias.

De los temas conocidos por ellos, como las estaciones del años, las profesiones, el cuerpo humano, los tipos de clima, las operaciones matemáticas repetidas una y otra vez, las figuras geométricas, la resolución de problemas descontextualizados todo de forma individualizada y sobre el papel y la memorización sin saber por qué, pero sí hasta cuándo...hemos pasado a saber qué vamos conocer, experimentar, vivenciar, investigar, exponer, bailar, crear programar, diseñar... y quiénes elegimos... el grupo, y este no es solo el maestro/a, para eso hay que convencer y consensuar el qué y el cómo.

Así organizan un viaje a Tanzania, investigan la cultura de un país, buscan soluciones a problemas reales, buscan situaciones sociales que resolver, se convierten en escritores, en pintores, dramaturgos, inventores, diseñan entrevistas, crean hipótesis, las comprueban, las debaten...

Si es mucho más dinámico, efectivamente, cuando hablamos de procesos como ya he dicho hablamos de acciones, de interactuar en el medio, con personas, con contextos.

6.- ¿Qué opinan los padres de este método?

Si me refiero al día a día y en el trato directo, mi valoración es positiva. Este método los hace partícipes, son escuchados, los hace sentirse importantes... Así que, la mayoría han

encontrado su sitio, aunque es muy, muy difícil mantener debido al gran arraigo que en nuestra sociedad tienen los métodos tradicionales.

Una de las muestras más significativa de ello puede ser el incremento en solicitudes que para el próximo curso 2012/13 ha tenido el centro. Este curso hemos tenido 100 solicitudes de alumnos/as de 3 años. El año anterior 36. Durante el curso he informado de nuestro Proyecto Educativo a 55 familias y antes de la matriculación en una reunión de gran grupo a las 100 familias. El 100% de las familias han materializado su matrícula después de haber sido informadas.

Otro indicador a tener en cuenta es la valoración que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) de la Consejería de Educación ha hecho este curso sobre la satisfacción de la familias con el centro mediante una muestra aleatoria simple para un nivel de confianza del 95% y un error muestral $\pm 0,5$. El resultado de la satisfacción de las familias con el centro ha sido de un 91.67%.

Pero destaco la dificultad y el esfuerzo que supone mantener un equipo en la misma línea de trabajo y a su vez, una positiva satisfacción de las familias del centro las cuáles tienen un nivel social y económico medio-alto.

7.- ¿Qué piensan los profesores del centro? ¿Fue difícil adaptarse a este método?

Ahora mismo somos realmente un equipo, todos estamos contentos pero sinceramente cuesta mucho convencer porque este método no solo para los niños/as sino que también para los maestros/as gira, sobre las 3 competencias: capacidad, competencia y corazón. Así que, en los maestros/as estos 3 elementos son esenciales y aunque se entienda a veces, se necesita sentir.

Cuando llegan a nuestro cole todos/as intentan titubear, desestabilizar el equipo para no llevar a cabo el método y, preguntan cómo de obligados están.

Después de hablar con ellos y de comprobar poco a poco que no están solos/as, empiezan a disfrutar del Proyecto.

Actualmente, hay maestras que piensan que esta metodología les ha dado la vida, que por fin han salido de la monotonía y que los resultados del grupo son tan buenos que les hace seguir motivadas.

Las familias también les animan.

Todo el equipo directivo apoya al profesorado y tiene un único lema “hay que trabajar en competencias básicas porque es lo mejor para los niños/as” los cambios suceden en las aulas, no en

las leyes. Cuando tenemos que tomar una decisión pensamos en el interés y en el beneficio del grupo y, relegamos a una segunda opción, los intereses personales.

Todavía nos queda mucho trabajo por hacer y, mucho camino por recorrer, tenemos claro que apostamos por esto sabiendo que hay que disfrutar el camino. Todavía estamos comenzando a andar.

8.- ¿Volverían los docentes del este centro al sistema tradicional?

Sí, la metodología tradicional es más fácil de implementar en el aula para el maestro/a. No necesita formación. Las familias no les cuestionan su trabajo y además no están tan cerca de ellos/as. No buscan material fuera del horario lectivo. Necesita de menos horas de trabajo...pero ¿y los niños/as? Nuestro mejor maestro/a es aquel que hacía cosas diferentes aunque fuesen pequeñas. “Los niños/as que formamos en los centros educativos será la sociedad del mañana”.

Apéndice IV. Carta a los padres. (Extraída del manual el Universo de las Palabras página 57).

Estimada Familia:

En la clase de xx del colegio YY pensamos que es de gran importancia trabajar juntos para conseguir lo mejor de los niños y niñas, para hacer de su educación una apasionante aventura, para ellos y ellas, para vosotros y para nosotros.

Para el mes de ABRIL y parte de MAYO hemos pensado trabajar un proyecto globalizado que lleva por título “El planeta de las palabras que empiezan por la letra “L”. En torno a este tópico vamos a trabajar muchos elementos.

PROYECTO: EL PLANETA DE LAS PALABRAS QUE EMPIEZAN POR “L”.

Referente:	Elemento de Trabajo
Animal	Lagarto/ Lirón/León/ Lechuza/ Lobo/ Libélula
Autor/ Escritor	Lorca
Calendario/ Meteorología	Lunes
Ciudad/ Pueblo/ CCAA	Logroño/ León/ Lérida
Colección	Latas
Color/Adjetivo	Lila
Compositor	Lara, Agustín
Concepto Lógico-matemático	Largo/ Longitud/ Liso
Deportista/ Deporte	Lolo Sainz
Día de	Libro
Emoción/ Sentimiento/ Estado emocional	Lástima/ Libertad
Equipo de Fútbol	Levante
Familia/ Parentesco/ Relación social	Linaje
Fruta	Limón
Grupo de Música/ Cantante	Luz Casal
Instrumento música	Citófono/ Lira
Inventos/ Inventores	Lámpara/ Lápiz/ Láser
Juego	Lima

Libro	“Un ratón en la luna” (Vigueras, P y J (1998). Ed. Parque de las ciencias.
Logotipo	Lidl
Lugar del mundo/ Fenómeno natural	Lago/ Laberinto/ Laguna/ Ludoteca
Medio de transporte/ Comunicación	Locomotora
Nombre de una persona de la clase	Laura
Objeto de la casa	Lavavajillas/ Lámpara/ Litera/ Linterna
Obra de arte	“Lilas” Paul Gauguin
País	Lituania
Parte del cuerpo	Laringe/ Lágrima/ Lengua/ Leucocito
Personaje Real y/ o ficticio	Lola Flores/ Lunis
Pintor/a	Leonardo Da Vinci
Planeta/Astro/ Espacio	Luna
Planta/ Flor	Lilas/ Lirio/ Limonero
Prenda de vestir	Lazo/ Leggin
Profesión	Locutor-a/ Labriego
Receta de cocina	Lasaña
Sustantivo	Libro/ Laboratorio/ Ladrillo
Verdura – Cereal	Lentejas/ Lechuga/ Lombarda

Estamos seguras de que en casa tendréis muchos objetos, libros, cuentos, revistas, artículos, fotos... que vuestros hijos e hijas podrán traer al cole, para que entre todos y todas hagamos de este proyecto una realidad.

Hay un libro muy bonito que lleva por título “La sonrisa de la luna”, quizá estaría bien que lo leyeráis con vuestros hijos en casa.

En el cole lo trabajaremos, pero sería estupendo que nos vieses hacer las mismas cosas. Gracias por ayudarnos, gracias por estar siempre ahí.

Si se os ocurren más ideas, del mundo de la “L” o de otra cualquier cosa, no dudéis en contárnoslo.

“El equipo educativo del cole ...”