



Modelos y Estrategias de Tutoría

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Cuarto Cuatrimestre

Septiembre de 2020

Ramos Pérez Nydia Helena

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una

institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Aprendizaje cooperativo y grupal

Objetivo de la materia:

Identifican los distintos modelos y estrategias de tutorías y reconocen las que se promueven en la institución donde labora, y a partir de ello promueven y elaboran programas encaminados a atender las necesidades que se presentan en la institución educativa.

Unidad 2

Estrategias de tutoría.

- 2.1 Aprendizaje cooperativo y de colaboración.
- 2.2 Escucha activa y mediación de pares.
- 2.3 Resolución de conflictos.
- 2.4 Organizar, trabajar y aprender con proyectos de grupos.
- 2.5 Ejemplos de proyectos en distintos niveles educativos.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	50%
2	Foros	30%
3	Examen	20%
Total de Criterios de evaluación		100%

UNIDAD II

ESTRATEGIAS DE TUTORÍA

2.1 Aprendizaje cooperativo y de colaboración.

Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo

¿Qué diferencia el aprendizaje cooperativo del colaborativo? ¿Cuáles son sus formas de acción concretas? ¿Existe una necesidad real de diferenciarlos o dividirlos?

En relación con esta diferenciación terminológica hay multitud de literatura al respecto y, como es lógico, de información más o menos consensuada. A priori, parecen dos conceptos o dos procesos de aprendizaje muy parecidos, pero si se ahonda más allá de los análisis teóricos y se mezclan con los puramente prácticos o experimentales, se pueden encontrar algunas diferencias significativas que, sin embargo, no excluyen el uno del otro, sino que más bien complementan, pudiendo usarse de forma activa en función de diversos aspectos que puedan rodear la práctica educativa concreta.

La colaboración focaliza el trabajo de conjunto en el valor del proceso, mientras que la cooperación subraya más el producto o la meta de dicho trabajo. El término «colaboración» presenta unas fronteras de acción más difusas y, por tanto, es algo menos hermético que el de «cooperación», que tiene un carácter más instructivo o estructurado.

La cooperación no deja de ser una respuesta a la predominante educación tradicionalista, que potenciaba la competitividad; por su parte, la colaboración es una variante dentro de la cadena evolutiva de propuestas de actuación para la creación de recursos y métodos en entornos de aprendizaje. Citando a [Begoña Gros](#):

La colaboración entra cuando la cooperación termina.

La evolución del concepto «cooperativo» hacia el «colaborativo» proviene de algo más profundo y que trasciende los muros de la educación para imbricarse directamente en un posicionamiento social y filosófico de vida personal y grupal.

- Por un lado, ambos aprendizajes se desarrollan enfocándolos a diferentes edades, niveles y experiencias. De esta manera, el aprendizaje colaborativo tiene una relación más íntima con la Educación Superior, mientras que el aprendizaje cooperativo se asocia más con la Educación Primaria y Secundaria.
- Por otro lado, la utilización de uno u otro tiene una relación íntima entre el profesorado y el nivel de autoridad que ejerce sobre su alumnado en relación con el conocimiento. Dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo, el alumnado y el profesor o la profesora trabajan conjuntamente, pero los alumnos no son tan dependientes del profesor, experimentando un aprendizaje más horizontal. En cambio, en un aprendizaje cooperativo se dan una serie de condicionantes que lo diferencian del colaborativo, ya que el profesor o la profesora todavía se asemeja a un experto que propone, distribuye y supervisa las tareas al grupo.

Toda esta aproximación terminológica no es una regla escrita, simplemente es una reflexión a través de la experiencia con grupos y la bibliografía de otros investigadores e investigadoras y de compañeros. Aún así, la utilización de uno u otro aprendizaje no debe ser categórica en relación a la edad, la experiencia o las capacidades.

El aprendizaje colaborativo o cooperativo pueden ser utilizadas como métodos o procesos híbridos, flexibles e interconectados, que vendrán determinadas por cómo se va afrontar en sus diferentes niveles la propuesta o acción pedagógica.

Los aprendizajes colaborativo o cooperativo pueden ser utilizados como métodos o como procesos híbridos, flexibles e interconectados, y que vendrán determinados por cómo se va afrontar la propuesta o acción pedagógica en sus diferentes niveles. Y, lo que es más importante, hacer de ambos un uso activo como herramienta pedagógica que proporcione gran variedad de beneficios en comparación con los esfuerzos competitivos. Algunos de estos beneficios son:

- Altos logros y gran productividad desde un prisma sostenible.
- Buenos resultados a nivel cognitivo.
- Mejora del apoyo mutuo, compromiso y actitudes proactivas.
- Mejora de la salud psicológica, competencia social y autoestima.

- Puede ser una buena herramienta para mejorar el clima en el aula.
- Su puesta en práctica es muy valorada por estudiantes y profesorado.
- Estos beneficios abarcan un amplio rango de estudiantes y agentes educativos.

Para finalizar, he preparado una infografía básica en la que apunto las cuatro diferencias entre el aprendizaje colaborativo y el cooperativo.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

VS

APRENDIZAJE COOPERATIVO

UNA COMPARATIVA SINTÉTICA ENTRE DOS FORMAS DE APRENDIZAJE EN COMUNIDAD

APRENDERCOLABORANDO.COM

 <p>El aprendizaje colaborativo transita más por etapas de educación superior</p>	 <p>El aprendizaje cooperativo es más propio de etapas de educación primaria y secundaria</p>
<p>Tanto el liderazgo como las responsabilidades son compartidas entre profesores y alumnos</p>	<p>El liderazgo está más centrado en el profesor y la responsabilidad es distribuida</p>
<p>En las metas comunes prima más la importancia del proceso que el del resultado, que representa una acción simbólica</p>	<p>El aprendizaje cooperativo se focalizan más en el resultado y la idea de objetivo</p>
<p>El rol del profesor cambia al de facilitador con una intervención basada en la participación y fomento de la coevaluación</p>	<p>El rol del profesor es mas la de un observador que retroalimenta la tarea y evalúa la misma</p>

2.2. Escucha activa y mediación de pares.

La mediación escolar y los ámbitos de las competencias ciudadanas.

La estrategia de mediación entre pares, coloca como eje de trabajo el de convivencia y la paz, e involucra de manera transversal los otros dos ámbitos de las competencias: promueve la participación activa de los estudiantes en la tramitación de los conflictos, y asume que la diversidad y la diferencia pueden llegar a constituirse en factores generadores de conflictos cimentadores de formas de convivencia democrática y pluralista.

La convivencia escolar.

Las escuelas son microcosmos sociales, en los cuales se producen intensas y complejas interacciones entre todos los actores de la comunidad educativa; en este pequeño mundo se dan las más cercanas y estrechas relaciones de afecto, poder, solidaridad o justicia. Esta cercanía, y la intensidad en las relaciones, también conduce a que sean numerosos, y muchas veces fuertes, los conflictos que al interior de la escuela se presentan. La forma de atender los conflictos en estos contextos, puede facilitar, o bloquear, el desarrollo de competencias ciudadanas.

La comunidad escolar cuenta con normas que regulan formalmente aspectos neurálgicos de las formas de relación entre los diferentes actores que a ella pertenecen. Sin embargo, la vida social discurre a veces en sintonía con esas normas, en otras ocasiones, en dinámicas paralelas y en diversas oportunidades como contradictorias de lo establecido. En el marco de esa dinámica social se va construyendo la cultura escolar, expresada en hábitos, costumbres y relaciones más o menos conocidas.

El PPN considera que la cultura escolar puede ser intervenida para lograr formas de convivencia que potencien el desarrollo de competencias ciudadanas. En este caso se trabaja con la mediación, por su relación inmediata con uno de los ámbitos de las competencias ciudadanas: la convivencia y la paz, y por su diálogo cercano con los contextos de violencia.

La mediación y la convivencia escolar.

La mediación es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar, para contribuir en la mejora de las relaciones, en la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos, y en la construcción de formas de convivencia ciudadanas.

Esta estrategia se caracteriza por:

- Una concepción positiva del conflicto.
- El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional.
- La práctica de la participación democrática.
- El protagonismo de las partes.

Todos los aspectos mencionados hacen parte esencial de una cultura ciudadana. Además de ello, los procesos de mediación sirven para evitar la polarización y desbordamiento de los conflictos, facilitando la concreción de ambientes democráticos y pluralistas.

La mediación, el conflicto y la convivencia.

La estrategia de la mediación que abordamos en este acápite del módulo es un mecanismo poderoso para tramitar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social (recreos, dinámicas extraescolares), evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos.

La mediación contribuye a la despolarización de los conflictos porque, en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se han producido entre partes enfrentadas, concretando soluciones que las satisfacen; y en el peor de los casos, permite hacer un alto en la espiral de radicalización de posiciones y un desarrollo de las mismas, al ser enriquecidas con la perspectiva que un tercero introduce.

En cualquiera de las mencionadas opciones se le ha restado oxígeno a las soluciones de fuerza y se le ha abierto a las soluciones dialogadas.

La adopción de la mediación como una estrategia para tramitar los conflictos pone el énfasis en la autorregulación de las partes. Se pretende que no sean los docentes o los directivos docentes los únicos que puedan intervenir legítimamente en la regulación de los conflictos; supone la construcción de confianza de parte de directivos docentes y docentes, en la capacidad de los estudiantes para tramitar y resolver entre ellos, y por ellos mismos, los conflictos que tienen lugar en la escuela.

Como la transferencia de competencias va aparejada a la entrega de responsabilidades, el proceso genera costumbres que propician el desarrollo de competencias ciudadanas. La institucionalización de la mediación implica la aceptación colectiva de que no son las sanciones los anclajes fundamentales sobre los cuales está construida la regulación de la vida organizada en la comunidad educativa. Son más importantes la identificación y la implementación de soluciones que la aplicación de sanciones.

La generalización de una cultura de mediación de conflictos en una institución educativa, facilita la construcción de un clima escolar, respetuoso de las diferencias y derechos de todos los integrantes de la comunidad educativa. Esta característica es importante en cualquier contexto escolar, pero lo es más en las instituciones ubicadas en contexto de violencia.

Relación entre disciplina, convivencia y mediación.

Las experiencias de mediación pueden llegar a constituir un mecanismo aislado, o promover una transformación de la convivencia escolar. Por esto, es necesario entender que la mediación entre pares no es solo un conjunto de procedimientos para resolver los conflictos, sino que encarna una filosofía de la convivencia. Para asegurar ese alcance debe garantizarse que los mediadores, y los docentes que los apoyan, personifiquen una nueva actitud frente a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, y promuevan esa actitud como símbolo de la cultura escolar de los establecimientos educativos.

Para tal efecto, es conveniente precisar las relaciones entre disciplina, convivencia y mediación. La disciplina, regularmente está referida a reglas de comportamiento que buscan asegurar que

la función de la escuela, en relación con la creación y transmisión del conocimiento, se cumpla sin interrupciones (pone el énfasis en efectos pragmáticos de corto plazo). El reglamento de disciplina hace una aproximación despersonalizada de las relaciones sociales que ocurren en la escuela: define las faltas mediante normas generales y abstractas, establece sanciones orientadas a criticar, desanimar, obstaculizar, culpar y avergonzar al estudiante, y a disuadir a los potenciales transgresores; en algunos casos, establece procedimientos para aplicar las sanciones. En la aplicación del manual de disciplina no importan ni el contexto específico ni las circunstancias concretas de los individuos que componen la institución educativa.

Todos los adultos podemos emplear ocasionalmente cualquiera de estos métodos; pero practicarlos con mucha frecuencia puede significar que la disciplina negativa se convirtió en un hábito.

Este método se debe transformar antes de que el poco amor propio (autoestima) del niño se vuelva parte de su personalidad.

El concepto de convivencia, por su parte, pone el énfasis en los efectos de largo plazo, porque está orientado a construir, de forma colectiva, la manera como los actores de una comunidad educativa deciden estar juntos (vivir –con). Ello supone la construcción participativa de los límites, la promoción de formas vivas de interacción entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, la activación de una postura ética que lleve a asumir responsabilidades por las acciones, y la reflexión acerca de las consecuencias, como presupuestos para asumir compromisos conscientes de reparación a los afectados, cuando sus acciones causen un perjuicio. En este contexto, el análisis de los conflictos se debe hacer en relación directa con las circunstancias de los actores, y la reparación debe también tener en cuenta esas circunstancias.

Algunos han construido vínculos entre los efectos de corto plazo, que se buscan con la disciplina, y los de largo plazo que se pretenden alcanzar con las apuestas de convivencia. Para el efecto, han acuñado el concepto de disciplina positiva o disciplina de confianza.

La disciplina positiva se basa en animar, proponer, inducir de manera activa (no imponer) límites que alienten comportamientos deseados en los estudiantes. Esta concepción de la disciplina se sustenta en la necesidad que tienen los niños y las niñas de aumentar la confianza en sí mismos. La generación de autoconfianza en los estudiantes es importante en cualquier contexto, pero lo es muchísimo más en aquellos violentos, porque les permite a los menores tener elementos para tomar decisiones claves para su futuro.

La disciplina de confianza pone el énfasis en la autorregulación antes que en la sanción, en la honestidad antes que en el castigo, en la capacidad para expresar los sentimientos, en la identificación de soluciones antes que en la imposición de sanciones, en la reflexión sobre la necesidad y conveniencia de reparar antes que en la recriminación, y en la reparación antes que en el castigo.

De lo anterior, puede derivarse que existe una sintonía cercana entre los principios filosóficos de la mediación, la convivencia y la disciplina positiva. Lograr pasar de ejercicios de mediación a la construcción de una cultura de convivencia democrática y pluralista puede lograrse mediante la reflexión colectiva de todos los actores de la comunidad educativa sobre estos temas, derivando de allí las consecuencias institucionales pertinentes.

La mediación y el desarrollo de los diferentes tipos de competencias ciudadanas.

Abordar los conflictos de manera pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos sobre las diferentes alternativas para su resolución; de algunas competencias cognitivas, como generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto; de competencias emocionales, como autorregular las emociones; y de competencias comunicativas, como transmitir de forma asertiva los propios intereses.

En este sentido, la mediación escolar de conflictos entre pares, por su propia naturaleza –y más aún si se hace de manera intencionada–, contribuye a la promoción de competencias ciudadanas:

En los estudiantes mediadores.

En ellos existe un desarrollo intensivo de sus competencias integradoras para manejar conflictos de manera constructiva y pacífica. La activación y calificación de estrategias para mediar, supone la apropiación de conocimientos sobre la naturaleza y características de los conflictos en general, de las particularidades que adquieren en la escuela a la cual pertenecen, y del desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales.

Habilidades comunicativas.

La escucha activa: sin duda, la mediación está construida sobre la habilidad del mediador de escuchar las historias, los argumentos, los puntos de vista y las reflexiones de cada una de las partes, sobre el conflicto, para entender los mensajes que quiere transmitir. La posibilidad de obtener información sobre el conflicto y sobre las posibilidades de acuerdo va a depender en buena medida de la habilidad de los mediadores para conversar sobre el tema, a partir de las preguntas que formulen.

La comunicación asertiva: se requiere que el mediador utilice distintas formas de comunicación asertiva, que transmita cuáles son los intereses de las partes, sin agresión. Una de las estrategias para hacer evidente esa capacidad de escucha y de comunicación asertiva es el parafraseo y la elaboración de resúmenes de los hechos.

Habilidades cognitivas.

Los mediadores desarrollan casi todas las habilidades cognitivas que favorecen el ejercicio de la ciudadanía; estas son algunas de ellas:

La toma de perspectiva: los estudiantes refuerzan esta habilidad, porque su práctica como mediadores les demanda entender el conflicto desde cada una de las perspectivas de las personas.

La interpretación de intenciones: los estudiantes consolidan esta destreza porque exploran las diferentes soluciones del conflicto, para entender no solo los elementos explícitos, sino las razones más profundas que los desencadenan.

La generación de opciones: desarrollan esta habilidad porque deben acompañar a las personas en conflicto y conducirlos a que identifiquen las posibles alternativas de solución que puedan ser satisfactorias para los interesados.

La anticipación de consecuencias: una de las maneras como pueden decidir cuál es la alternativa más adecuada para cada uno, y luego ayudar a que las partes logren acuerdos entre ellos, es la relacionada con hacerles entender las consecuencias de cada una de las opciones que se presentan o pueden presentarse durante la tramitación del conflicto.

Habilidades emocionales.

Los mediadores, en el ejercicio de su papel de activadores de soluciones entre partes conflictuadas, también desarrollan las competencias emocionales.

El control de emociones: es fundamental adquirir y consolidar destrezas para controlar sus propias emociones y las de los demás, porque con ello evita afectar el rol neutral que le corresponde mantener durante el proceso de mediación.

La empatía: los mediadores requieren entender los sentimientos que están involucrados en la disputa y contribuir en la construcción de un clima de confianza y comprensión entre las partes; es decir, conectarse emocionalmente con los otros para, a partir de allí, provocar distensión en la relación.

Reflejar: esta destreza consiste en entender los sentimientos y emociones de las partes involucradas en el conflicto y comunicarlas a sus oponentes, de tal manera que puedan ponerse en la situación de la otra parte.

En términos generales, la eficacia de la estrategia depende, en buena medida, de la capacidad de los mediadores de crear un clima de confianza en relación con el respeto de los puntos de vista, intereses, visiones y sentimientos de las partes.

En su conjunto, la mediación apunta a restablecer los lazos de comunicación entre las partes, rotos a propósito del conflicto o por la manera como se ha tramitado. La herramienta central de que dispone el mediador es el ritmo de las interacciones y eso depende, en buena parte, de cómo tramite la interlocución y de cómo se argumente la conveniencia de buscar soluciones frente a la alternativa de escalar el conflicto.

En los docentes que forman a los mediadores y apoyan el centro de mediación.

Los docentes que forman y sirven de apoyo en el Centro de mediación, deben desarrollar competencias ciudadanas que los habiliten para ser buenos mediadores. Este conocimiento les facilita el proceso de formación de los estudiantes, y les permite adaptar o cambiar los ejercicios que se le proponen en este módulo, según su apuesta pedagógica y según los retos que la formación vaya planteando en el curso del proceso.

En los estudiantes que acuden a la mediación.

La participación en procesos de tramitación alternativa de los conflictos produce consecuencias, tanto para los mediadores como para las partes enfrentadas que acuden a la mediación.

En ellas se van provocando –de manera tímida primero, y de forma más fuerte después–, casi todas las habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales que hemos mencionado, a propósito de los mediadores. En este caso, las destrezas sociales se aprenden en el curso mismo de la mediación (aprender haciendo).

Competencias comunicativas.

La participación como interesados en ejercicios de mediación genera o refuerza competencias comunicativas porque las partes, ayudadas por el mediador, deben restablecer los lazos de

comunicación que se vieron rotos por el conflicto. Para lograrlo, deben realizar ejercicios de escuchar y entender lo planteado por el opositor, y comunicar sus puntos de vista y decisiones lo más claramente posible.

Competencias cognitivas.

Además de escuchar, de la mano del mediador, realizan ejercicios para entender los puntos de vista y las argumentaciones del oponente, y también para explicar y argumentar los puntos de vista propios.

Las partes son los protagonistas principales en la identificación y construcción de diversas alternativas de acuerdo, y en el análisis de si son o no satisfactorias para ellas (exploración de soluciones y anticipación de consecuencias). En este aspecto, el mediador solo cumple un papel de catalizador del proceso.

Competencias emocionales.

Se debe conducir, a quienes hacen parte del conflicto, a controlar sus emociones, y cambiar su deseo de profundizar la confrontación, por el de explorar soluciones.

Competencias integradoras.

El proceso de mediación produce resultados no solo en relación con el conflicto que se tramita, sino que contribuye a la construcción de competencias para resolver conflictos en general. Fortalece las competencias integradoras de los estudiantes, construyendo estrategias que incluyen todos los tipos de competencias ciudadanas. La utilización de esta estrategia fortalece en los estudiantes las competencias sociales, que le facilitan su participación positiva en la vida social, tanto en su experiencia de estudiantes, como en aquella que les espera una vez egresen de las aulas de clase.

2.3 Resolución de conflictos.

Ideas sobre el conflicto

Intentaremos a continuación profundizar en cuál es la naturaleza del conflicto y su particular problemática en el ámbito escolar, en primer lugar porque naturalmente se le opone al concepto de paz, para lo que intentaremos demostrar que esto no es así, y en segundo lugar, porque para poder resolverlos, lo primero que deberemos es tener un conocimiento muy claro del mismo, por lo que, para una buena intervención será fundamental un diagnóstico preciso y sin juicio de valor.

Conflicto es toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de un/os objetivo/s. Implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes.

Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o por escasez de recursos.

Lo que significa que uno va con un objetivo que el otro, probablemente, está dispuesto a obstaculizar o a no facilitar. Jares añade que las personas o grupos en disputa están determinadas por la incompatibilidad, ya sea personal, o en los valores o intereses que sostienen. A veces, incluso con la intención de infligir daño.

Existe una tendencia a ver el conflicto como algo negativo, como una circunstancia a la que hay que evitar, que se basa en varias razones. En primer lugar, porque se lo asocia automáticamente a la manera en que se suelen resolver, es decir, mediante la violencia, la eliminación o anulación de una de las partes.

Además, existe la creencia muy extendida de que hacer frente al conflicto implica invertir mucho tiempo probablemente ya de por sí escaso en el ámbito educativo y que, al mismo tiempo, se va a pasar un momento de una gran tensión, e incluso sufrimiento. En estos casos, la forma de enfrentar el conflicto suele ser su evitación. Existen en el sistema educativo una serie de prejuicios asociados al conflicto; no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error, un fracaso. Rotula y condena al acusado.

En consecuencia, el sistema educativo no es una institución que facilite y motive el aprendizaje y el crecimiento a partir de los errores, sino la vergüenza y el temor a cometerlos. El conflicto debe ocultarse, negarse o disimularse. El conflicto es obscuro, avergüenza, pone en evidencia nuestra incompetencia. Un modelo de educación entendido así, no respeta la auténtica diversidad de las personas, sino que premia y estimula al que acepta la homogeneización; en eso consiste el ser aprobado por el sistema, en su capacidad de adaptación a su lenguaje, a sus normas, a su modus operandi. Esto no ayuda a fomentar ni en los docentes ni en sus alumnos la construcción de un modelo adecuado de cultura de paz.

Aprender a expresar/comprender

Este principio es básico, se remite a lo que entendemos por comunicación, pero pese a su simplicidad, pocas veces hacemos una auténtica “escucha activa” o sólo les enseñamos a los otros a hacerla. En lo referido al modelo de comunicación clásico, esto lo situamos en el polo de la recepción, y por ello nos referimos a la “comprensión”. Comprender es escuchar, pero es más que eso, es entender, empatizar, interesarse por el otro y aún más, es también ponerse en su lugar. En el otro polo de la comunicación está la emisión y a ella se refiere lo de “expresar”, pero nos referimos a expresar ¿cómo?. No es cuestión de expresar sin más, de exteriorizar lo que queremos decir tal como nos venga, sino de expresarnos asertivamente, de un modo no acusatorio, utilizando los “mensajes en yo”.

Es decir, consiste en responder poniendo límites, y no permitir abusos o malos tratos como supone la respuesta “pasiva” o reaccionar violentamente como es en el caso de la respuesta “agresiva”. Con ello estamos enseñando a que la paz, la armonía no se basan en consentir el

abuso, en ser sumisos, en no defenderse, sino que estamos promoviendo habilidades para “hacer que nos respeten, respetando”.

Una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos escolares. Una comunicación interpersonal de calidad a nivel personal tenderá a producir:

- a) Un descenso del temor a ser rechazado.
- b) Una disminución de la ansiedad generada a partir de la lucha por la aceptación y el reconocimiento.
- c) El incremento de la predisposición a escuchar al otro y a reconocerle sus aspectos positivos.
- d) Un refuerzo de la autoestima, un aumento del grado de seguridad ontológica y una disminución, por ende, de las conductas defensivo ofensivas.

De esta manera, contar con canales de comunicación fluidos y de calidad proporcionará una serie de ventajas en el clima de convivencia:

- * Permite una organización cooperativa.
- * Ayuda a resolver problemas, y no queden enquistados.
- * Proporciona una mayor seguridad individual, contribuyendo a la autoestima y ala autovaloración, y también a la autonomía y la responsabilidad.
- * Aumenta la comunicación, ya que se manifiesta eficaz para atender a las cuestiones personales y grupales.

Algunos de los mecanismos facilitadores de la comunicación a tener en cuenta son:

:a) La empatía

Los obstáculos mencionados anteriormente nos hacen concluir que para crear empatía se debe respetar al otro, sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias. La empatía es lo que hace que haya una buena comunicación, el nexo entre dos personas que permite que comprendan mutuamente sus sentimientos y motivaciones. Para que la empatía

funcione, no hay que mezclar la relación ni a las personas con el problema, hay que trabajarlos independientemente, por separado.

b) Feed-back

Apoya y estimula modos de comportamiento positivos, corrigiendo los inadecuados, y ayuda a comprender mejor al otro. Para ponerlo en práctica debe hacerse saber al otro lo que uno siente y piensa sobre sí mismo y sobre el otro, haciendo esto, a su vez, recíprocamente. Tiene en cuenta las necesidades de los implicados, está orientado al comportamiento que puede ser modificado. No se impone, por lo cual debe examinarse la buena disposición de los implicados, es decir, la voluntariedad y que no haya actitudes defensivas. También ha de considerarse que el momento sea adecuado, las motivaciones que lo impulsan así como la relevancia de la información que se trata para los implicados. Cuando ya se establece la comunicación, la empatía aumenta. Deben explicitarse así mismo los sentimientos, para que genere confianza y la consecuente retroalimentación, que es lo que garantiza que este tipo de relación se mantenga y, según evolucione, se consolide.

c) Escucha activa

¿Estamos realmente escuchando o solamente esperando que el otro acabe para empezar a hablar? Esta es la pregunta clave para determinar si realmente escucho o escucho activamente. Significa dejar de lado el propio punto de vista para “sintonizar” con el del interlocutor. Esta herramienta es bueno utilizarla para obtener más información, corroborando datos, para que el interlocutor sepa que ha sido escuchado con exactitud. Hace del diálogo un intercambio de información auténtica y no monólogos complementarios o superpuestos. Cuando escuchamos activamente estamos preguntando, parafraseando, pidiendo aclaraciones, acotando y contextualizando. Algunas formas de utilizarla pueden ser por el eco (repetición de lo que ha dicho el otro), la reformulación (expresar con las propias palabras lo que se ha entendido), aclarando puntos o temas en cuestión, resumir y ordenar información o el reflejo del sentimiento, que es la expresión de lo que hemos percibido del otro.

Las pautas a seguir son:

- No hablar de uno mismo.
- No aconsejar, diagnosticar, tranquilizar, animar, amenazar, sermonear, criticar u hostigar.
- No dar lecciones, mandar, consolar, aprobar o desaprobar, interpretar o ironizar.
- No ser sarcástico, no ridiculizar, descalificar o subestimar al otro o a sus sentimientos.

No es sólo devolver información o impresiones, es también escucha pasiva, es decir, comunicación analógica, el silencio interesado o expresiones gestuales (faciales, corporales, miradas, etc.) de aceptación y receptividad, mostrando interés; es comprender empáticamente, es decir, poniéndose en el lugar del otro.

d) Asertividad

Consiste en ser capaces de exponer el propio punto de vista, emociones u opiniones sin provocar una actitud defensiva. Es explicar cómo se ven las cosas, cómo es la situación desde la perspectiva personal en lugar de decir qué deberían o no hacer los demás. No significa retirarse, pero tampoco combatir. Es una frase autoafirmativa que le dice a la otra persona lo que se piensa sin culpar al otro, sin exigirle cambios, no se lo pone como contrincante. Es distinto responder a reaccionar. Es un instrumento para la consecución de un fin, a la vez de un medio para quedar satisfecho consigo mismo, ya que no permite la invasión del “territorio” personal, pero tampoco invadimos el del otro. Requiere comprender las propias limitaciones y las del otro, por lo que se favorece el autorrespeto y el de los demás. Establece su posición con claridad y genera autoconfianza. Permite a la otra persona saber que se le comprende y cómo uno se siente.

Distintas actuaciones ante el conflicto

Comentábamos más arriba sobre cómo traducir el cambio de actitud ante el conflicto, ante discrepancias con acciones concretas.

En primer lugar explicaremos una estrategia individual, que sirve también para aplicar en negociaciones (dos partes encontradas) y en mediaciones (dos partes encontradas y un tercero que de forma imparcial asiste a las dos partes en su negociación)

ACCIÓN INDIVIDUAL

El método es sencillo pero eficaz y ayuda a aclarar el problema, a la toma de decisiones y a canalizar el conflicto hacia la reflexión; es una forma de autocontrol. Elizabeth Crary* lo denominó como PIGEP, que consiste en:

Parar: cuando se detecta el malestar o enfado no reaccionar sino detenerse a pensar lo que se va a decir y a hacer. No dejarse llevar por el primer impulso.

Identificar: definir el problema, diferenciar las necesidades de los deseos. Hablar con el otro sobre su versión de los hechos y contarle la propia. Evitar las etiquetas o juicios generales que obstaculicen el “poder hablar”.

Generar: ideas espontáneas, posibles soluciones, que sean distintas propuestas para resolver el problema, sin restricciones. La racionalidad de las mismas se sopesará en el paso siguiente.

Evaluar: entre todas las ideas seleccionar las más viables, las que más satisfagan a las necesidades de cada una de las partes.

Planificar: la puesta en marcha de las soluciones propuestas previendo los posibles obstáculos que puedan surgir para hacerla lo más realista posible. Elaborar un plan, agenda o contrato para implementarlo.

LA NEGOCIACIÓN

Aquí deberemos aplicar esas habilidades que hemos aprendido a nivel individual para conciliar las diferencias que exista con otros. Así deberemos diferenciar distintos tipos de negociación:

a)Negociación competitiva:

Existe un alto interés por uno, bajo por el otro. En función de la conducción del conflicto: las dos partes quieren imponerse, lleva a la mutua destrucción. Lo que busca es llevar al conflicto a que uno gane y el otro pierda.

b)Pacto o capitulación:

En el que existe un alto interés por lo que se negocia, por lo que hay en juego, y bajo interés por una o ambas partes implicadas o por el vínculo. Una o ambas partes ceden algo. Las relaciones son destructivas: por una parte conduce a un renunciamiento o retirada y, por la otra parte hay

dominación (una parte se intenta imponer a la otra). Conduce la disputa en términos de que ambas partes ganan y pierden un poco. Es la línea de negociación próxima al regateo.

c)Negociación cooperativa:

En ésta existe un alto interés por el otro (sin renunciar a lo propio). Conducción constructiva del conflicto: supervivencia de las relaciones. Lleva a acuerdos del tipo ganar-ganar. Es en esta línea de negociación que debemos trabajar. Debe concebirse siendo duros con el problema y suaves con la persona, separando a uno del otro.

LA MEDIACIÓN: LOS PEACEMAKERS

La que nos queda por comentar, en último lugar es la mediación escolar. Es última no por menos importante, sino por más compleja, ya que necesitaremos de todas las habilidades previamente comentadas para poder intervenir como mediadores. Este es el modelo conocido como de peacemakers o pacificadores. Su surgimiento estuvo estrechamente vinculado a los movimientos de paz, pero no se llama así sólo por eso. En el orden internacional, es común oír hablar en los movimientos diplomáticos y en las intervenciones de paz de los mediadores. Llevar a los centros esta figura que practicaría la diplomacia a pequeña escala y en conflictos cotidianos.

En algunos programas de mediación escolar, los mediadores son los propios alumnos, que realizan mediación entre sus propios compañeros, que es el modelo más extendido. Es la conocida como mediación entre iguales. También está el modelo de mediadores adultos (interno o externo al centro), es decir un mediador profesional que es contratado por un centro para resolver un conflicto o un profesor o un padre que conoce el método y trata de colaborar cuando surge un problema.

2.4 Organizar, trabajar y aprender con proyectos grupales.

Enseñanza directa y Aprendizaje Basado en Proyectos (AbP).

No hay una única manera de enseñar, como tampoco hay una única manera de aprender. Sin embargo, cada forma de enseñar genera aprendizajes distintos.

La enseñanza directa se basa en una secuencia transmisiva que podemos resumir en "las tres Pes": presentación, práctica y prueba. El docente presenta unos contenidos, los estudiantes practican con ellos y finalmente se someten a una prueba en la cual normalmente o bien tienen que reproducir los contenidos presentados en la primera fase o replicar alguna actividad de la segunda fase.

Y ahora hagámonos juntos algunas preguntas: ¿Cómo podemos aspirar a contribuir seriamente al desarrollo de las competencias básicas con una "enseñanza directa" en la cual los estudiantes no tienen oportunidad de tomar decisiones (autonomía e iniciativa personal), usar las TIC de manera autónoma, crítica y creativa (competencia digital y tratamiento de la información) o relacionarse unos con otros y con otras personas (competencia social y ciudadana)? ¿Cómo podemos desarrollar la competencia matemática sin aplicarla a un problema real? ¿Se puede desarrollar la competencia en comunicación lingüística en silencio y sin entrar en interacción oral o escrita - con otras personas?

Retroalimentación.

El problema de esta "enseñanza directa" es que suele provocar un aprendizaje memorístico, de corta duración, reiterativo y acrítico. Se espera que el estudiante asimile unos contenidos que el docente posee sin cuestionarse su sentido, su valor o, incluso, su veracidad. Además de que esta metodología dificulta la atención a la diversidad, la clave para buscar alternativas es que la contribución de la enseñanza al desarrollo de las competencias básicas a través de la instrucción directa es muy baja y está supeditada a experiencias complementarias o externas al proceso de aprendizaje en el aula.

Sin embargo, hay otra manera de enseñar. Imagina que el docente propone a sus estudiantes una pregunta, un problema o un reto que deben superar. Para acometer esta tarea, los estudiantes deben encontrar información, procesarla, elaborarla y compartirla; además, los estudiantes deben aplicar esta información a la resolución de un problema o un reto real (o, al menos, realista). De esta forma el proceso de aprendizaje es significativo en si mismo y tiene sentido para los estudiantes, por lo cual mejora su motivación, su actitud y, por tanto, su implicación.

Es decir, hay maneras de enseñar que entiende que aprender no es sólo entender y memorizar sino también buscar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir, ensayar. Hay maneras de enseñar que demuestran que "aprender" puede ser una modalidad de "hacer". Y maneras de enseñar que, está demostrado científicamente, no son efectivas para que los alumnos aprendan.

Cono del aprendizaje de Edgar Dale



Una definición de Aprendizaje Basado en Proyectos (AbP)

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del "aprendizaje activo". Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos.

Todas estas estrategias de enseñanza y aprendizaje establece una diferencia respecto a la "enseñanza directa" porque, entre otras cosas.

- El conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes sino el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones.
- El papel del estudiante no se limita a la escucha activa sino que se espera que participe activamente en procesos cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconceptos y creencias.
- El papel del docente se expande más allá de la exposición de contenidos. La función principal del docente es crear la situación de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, lo cual implica buscar materiales, localizar fuentes de información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado.

Daniel Sánchez y Diego Ojeda mencionan <https://www.youtube.com/watch?v=AGQXh7ONojw>

el artículo "El proyecto no es el postre, es el plato principal" (puedes leer el artículo "The Main Course, Not Dessertt' de John Larmer y John R. Mergendoller, del Buck Institute for Education 2010, 4 páginas, en inglés). Este concepto es importantísimo y básico en AbP: no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos. El AbP es un plato principal rico en contenidos curriculares y en competencias clave para la sociedad del siglo XXI, Existe una versión adaptada al castellano de este artículo recogida en el blog del INTEF: "No todo vale en ABP".

El proyecto como plato principal del aprendizaje se caracteriza por:

- Pretende enseñar contenido significativo. Los objetivos de aprendizaje planteados en un proyecto derivan de los estándares de aprendizaje y competencias clave de la materia.
- Requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación. Para responder la pregunta guía que lanza el proyecto y crear trabajo de calidad, los alumnos necesitan hacer mucho más que memorizar información. Necesitan utilizar capacidades intelectuales de orden superior y además aprender a trabajar en equipo. Deben escuchar a otros y también ser capaces de exponer con claridad sus ideas. Ser capaces de leer diferentes tipos de materiales y también de expresarse en diferentes formatos, Estas son las llamadas capacidades clave para el siglo XXI.

La investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de crear algo nuevo. Los alumnos deben formular(se) preguntas, buscar respuestas y llegar a conclusiones que les lleven a construir algo nuevo: una idea, una interpretación o un producto.

- Está organizado alrededor de una pregunta guía (driving question en inglés) abierta. La pregunta guía centra el trabajo de los estudiantes, enfocándoles en asuntos importantes, debates, retos o problemas.
- Crea la necesidad de aprender contenidos esenciales y de alcanzar competencias clave. El trabajo por proyecto le da la vuelta a la forma en la que tradicionalmente se presentan

la información y los conceptos básicos: El proyecto como postre empieza con la presentación a los alumnos de la materia y de los conceptos que, una vez adquiridos, los alumnos aplican en el proyecto. En cambio, en el verdadero trabajo por proyecto se empieza por una visión del producto final que se espera construir. Esto crea un contexto y una razón para aprender y entender los conceptos clave mientras se trabaja en el proyecto.

- Permite algún grado de decisión a los alumnos. Aprenden a trabajar independientemente y aceptan la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones a cerca de su trabajo y de lo que crean. La oportunidad de elegir y de expresar lo aprendido a su manera también contribuye a aumentar la implicación del alumno con su proceso de aprendizaje.
- Incluye un proceso de evaluación y reflexión. Los alumnos aprenden a evaluar y ser evaluados para mejorar la calidad de los productos en los que trabajan; se les pide reflexionar sobre lo que aprenden y como lo aprenden.
- Implica una audiencia. Los alumnos presentan su proyecto a otras personas fuera del aula (presencial o virtualmente). Esto aumenta la motivación del alumno al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos aprender contenidos curriculares y poner en práctica competencias clave.

8 Elementos esenciales para AbP.

Todo buen proyecto debe cumplir dos criterios fundamentales: debe tener sentido para los alumnos, deben percibirlo como algo que personalmente quieren hacer bien porque les importa. Además debe tener un propósito educativo, debe ser significativo, acorde a los estándares de aprendizaje del tema o materia que trata.

Estos son los ocho elementos esenciales que debe incluir un buen proyecto.

I. Contenido

El aprendizaje; debe reflejar lo que considera esencial dentro del currículo. Y los estudiantes deben encontrarlo significativo, es decir, real y cercano a su entorno e intereses.

2. Necesidad de saber

Podemos plantearles a los alumnos una idea, describir la tarea a realizar, dar instrucciones y recursos... o podemos empezar con un golpe de efecto. Un vídeo, un artículo, algo que active a los alumnos en un debate o discusión. Por ejemplo, un vídeo mostrando una playa paradisíaca que termina con un cartel de "cerrada por contaminación del agua". ¿Os ha pasado esto en alguna playa, estando de vacaciones? ¿Qué va a pasar con esta playa? ¿Por qué ha pasado?

Abrir el proyecto con un "evento" que haga surgir preguntas por parte de los alumnos hacia el profesor (y no al revés). Un evento implica algo emocional, algo que activa al alumno, que apela a su necesidad de saber.

3. Una pregunta que dirija la investigación

En el caso del ejemplo, ¿Cómo podemos reducir el número de días que esta playa permanecerá cerrada por contaminación? La pregunta subyacente al trabajo debe ser provocativa, de respuesta abierta, compleja y conectada con el núcleo de lo que los alumnos deben aprender. Sin la "gran pregunta", los alumnos podrían no entender para que están haciendo el proyecto. Y si no lo entienden, no se implican solo obedecen. Cuando se les pregunte en que trabajan la respuesta podría ser "ayudar a reabrir la playa" (si el proyecto está bien planteado) o "estamos haciendo un póster sobre contaminación" (si no lo está). Una buena pregunta guía captura de forma clara el alma del proyecto en un lenguaje irresistible que haga que los alumnos lo perciban con sentido y como un reto. Debe ser provocativa, abierta y compleja y unida al núcleo de lo que el profesor quiere que sus estudiantes aprendan.

4. Voz y voto para los alumnos

Una vez captado el interés de los alumnos, el profesor plantea las tareas a realizar. Podría ser un informe personal, más una presentación oral que se apoye en multimedia más un producto final, elaborado en equipos de cuatro y elegido por los propios alumnos. En el ejemplo, un anuncio publicitario, panfletos informativos, una web... etc. Hay una escala de autonomía de los alumnos que puede empezar por elegir entre varias opciones propuestas por el profesor y terminar pidiéndoles que propongan una idea de proyecto y que ellos mismos se repartan responsabilidades y ajusten tiempos. Pero los alumnos deben tener capacidad de elección dentro de un proyecto.

5. Competencias del siglo XXI

Una vez planteado el proyecto llega la hora del trabajo colaborativo. En grupos de tres o cuatro alumnos estos identifican tareas y responsabilidades y se las reparten (si esta parte la hace el profesor ya no hablamos de colaboración si no de cooperación). El trabajo colaborativo no sale solo. Antes del proyecto el profesor debe haber preparado a los alumnos con actividades o juegos de roles y de hacer equipo.

El proyecto del siglo XXI se plasma en herramientas del siglo XXI. Más trabajo previo: los alumnos deben haber aprendido antes de iniciar el proyecto a elaborar vídeos, exponer presentaciones, reflejar ideas y procesos en blogs... etc.

Un buen proyecto debería darles a los alumnos la posibilidad de practicar y así aprender las competencias demandadas en nuestros tiempos: expresión del pensamiento crítico, comunicación efectiva, uso de tecnologías y trabajo en equipo.

6. Investigación lleva a innovación

Con el evento de entrada en el proyecto y el debate surgido de él, el profesor recolecta una serie de preguntas que ayudan al ajuste fino de la "gran pregunta" o "pregunta guía" (driving

question en inglés). En nuestro ejemplo ¿qué enfermedades puedes coger del agua? ¿hace falta beberla para ponerse enfermo?... etc. Los equipos deben trabajar en esas preguntas mediante libros, webs, documentales, noticias, etc. Pero no se trata de que encuentren información y la peguen en un póster o de que la resuman en un formato bonito. En la verdadera investigación los alumnos deben seguir un hilo que les lleve a más preguntas, a la búsqueda de nuevos recursos y finalmente a sus conclusiones e ideas propias sobre cómo resolver el problema. Es muy importante crear un ambiente en clase que anime a los estudiantes a añadir nuevas preguntas, a hacer hipótesis y a estar abiertos a nuevas perspectivas.

7. Evaluación, realimentación y revisión

Mientras los alumnos desarrollan sus productos el profesor debe estar detrás, supervisando borradores, planes, comprobando las fuentes utilizadas por los alumnos, monitorizando el avance. La evaluación a lo largo del proyecto es importantísima. Con ella los alumnos aprenden que el trabajo de calidad no sale del primer intento, que en la vida real nuestro trabajo está sujeto a continua revisión. Además, el profesor también debe promover y dirigir la crítica constructiva entre los estudiantes. Deben aprender que el trabajo de calidad en el mundo real no sale a la primera, sino que es fruto de una continua revisión.

8. Presentación el producto final ante una audiencia

Para los alumnos tiene infinitamente más sentido trabajar para una audiencia real que para el profesor o el examen. Los resultados del proyecto deben exhibirse antes otras clases, jefes de estudio, padres, colectivos relacionados, virtualmente... etc, para permitir que los alumnos reflexionen sobre el trabajo una vez terminado, sobre lo próximo que van a hacer, lo que han aprendido. Y por supuesto, para que sientan el orgullo del trabajo bien hecho, fundamental.

2.5 Ejemplos de proyectos en distintos niveles educativos.

Educación Infantil

El Aprendizaje basado en Proyectos se puede poner en funcionamiento en cualquier etapa del sistema educativo, desde Educación Infantil hasta la Universidad.

Proyectos en el segundo ciclo de Educación Infantil

El siguiente vídeo te muestra cómo los proyectos acompañan el desarrollo de los alumnos y alumnas de Educación Infantil del CEIP Puerta de Alcalá. En él puedes ver cómo los niños y niñas de la promoción 2008-2011 participaban junto a su maestra, Beatriz Rodríguez, en distintos proyectos a lo largo de sus tres años de escolarización.



http://www.youtube.com/watch?v=dF_c7y6MwIA&feature=player_embedded

Y en el siguiente vídeo Antonio Herreros, maestro de Educación Infantil y autor del blog "[Pequeños gigantes](#)" nos explica cómo organiza sus proyectos:



<http://vimeo.com/23551181>

En su blog, además, puedes seguir la secuencia de algunos de sus proyectos. Destacamos aquí, por ejemplo, el Proyecto Roma:

1. [¡Romanos!](#)
2. Investigamos Roma
3. Sin pérdida
4. Una mañana con mucho ratón
5. Traducciones
6. Garum
7. Templo de Venus
8. Baelo Claudia
9. Fiesta romana

Educación Secundaria

Aprender a través de proyectos en Educación Secundaria y Bachillerato no sólo representa una opción eficaz para la adquisición de conocimientos sino también para la socialización del alumnado, para la integración del currículum y para la atención a la diversidad en contextos complejos. Veamos algunos ejemplos de proyectos.



Imagen: [Proyecto FGL](#). Elaboración propia

Lengua castellana y literatura

- [REdsidencia de Estudiantes](#), un proyecto coordinado por [Nacho Gallardo](#) junto a su alumnado de Bachillerato
- [Homenaje a Miguel Hernández: la trastienda de un proyecto colaborativo](#), por [Bloggeando](#)

- [Callejeros literarios](#), el proyecto de [A pie de aula](#), [Bloggeando](#), [Repaso de lengua](#) y [TresTizas](#)

Ciencias Sociales

- [Billete de ida y vuelta](#), de Ana Basterra (y [la reflexión que lo sustenta](#))

Educación plástica y visual

- [Una revista digital como proyecto del ámbito artístico](#), por Lucía Álvarez
- [ARTE-factos](#) y [Desastres](#), dos proyectos de [Daniel Hervás](#)

Educación musical

- [Mujeres en la música clásica](#) y [Turismo musical](#), dos proyectos de [Andrea Giráldez](#)

Matemáticas y Ciencias

- [Proyectos de los estudiantes de diversificación dle IES Poeta Julián Andúgar](#), por Francisco Muñoz
- [AstroAtocha](#), el proyecto de guía turística de Madrid tomando como referencia la Astronomía, por [Charo Fernández](#)

- A través del Programa Profundiza, en los últimos años se han desarrollado un buen número de proyectos del ámbito científico-tecnológico en horario extraescolar. Quizás te gustaría echar un vistazo a la web del program: profundiza.org.

En [La Semana de los Proyectos](#) se desarrollaron distintos proyectos en Educación Secundaria. Por ejemplo, el proyecto sobre terremotos del [IES Juan Ciudad Duarte](#):



http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6CDCzMsbdpl

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas G. (2003): Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente Competitiva. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Colombia. Mc Graw Hill.

Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. México. GRAÓ.

Trujillo, F (2015): Aprendizaje Basado en Proyectos. España. Secretaría General Técnica.

LINKOGRAFÍA

<http://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo/>

<https://www.studygs.net/espanol/groupprojects.htm>

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/37233/mod_resource/content/1/PDF/5_AbP_bloq3_u1.pdf

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466/430>