



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

“METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA”

AUTORÍA ANTONIO ADAME TOMÁS
TEMÁTICA EJ. COEDUCACIÓN ,NNTT
ETAPA EI, EP, ESO...

Resumen

Que perspectiva se adopta a la hora de enseñar, cómo se concibe desde ella el trabajo de los alumnos, qué modalidades de organización adoptan éstos en el aula y qué papel jugamos nosotros como profesores a lo largo del proceso, son algunos de los aspectos esenciales que se tratarán en el presente artículo.

Palabras clave

Metodología, constructivismo, recursos, etc.

INTRODUCCIÓN

Por su propia naturaleza, el ámbito metodológico aglutina las competencias profesionales asociadas con otro tipo de tareas y conocimientos docentes, como ocurre por ejemplo con las relacionadas con la selección y secuenciación de contenidos, con la perspectiva que se tiene sobre cómo aprenden los alumnos, o con la evaluación. Tarde o temprano, cualquiera de los conocimientos y decisiones que operan en esas otras parcelas, terminan materializándose en acciones concretas que afectan al proceso de intervención didáctica y, por ello, a las decisiones que se toman sobre cómo enseñar.

ENFOQUES METODOLOGICOS EN LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Me refiero aquí a diversos enfoques que pueden presidir el proceso de intervención docente, distinguiendo, en primera aproximación, entre los denominados *métodos transmisivos* y los *métodos activos*. Los primeros son aquéllos en los que el profesor juega un papel central en la enseñanza, como depositario de saber y como puente transmisor de su conocimiento a la mente de sus alumnos. Visto desde éstos últimos, la tarea de aprender se concebiría como un proceso de recepción pasiva de los conocimientos transmitidos por el profesor. Frente a este tipo de enfoques encontramos los que algunos denominan métodos activos, los cuales relativizan el papel del profesor, ensalzando el del alumno, que se convierte en el verdadero centro de atención del proceso de enseñanza, mediante la realización de las actividades que propone el profesor.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

Enfoque transmisivo

Tras el enfoque transmisivo podemos vislumbrar una perspectiva más clásica que concibe el cerebro de los alumnos como una especie de caja negra, que ignora los procesos internos que tienen lugar en ellos mientras aprenden, e imagina el aprendizaje como un simple proceso de acumulación asociativa de los conocimientos que transmite el profesor.

Cada nuevo conocimiento viene siempre a ampliar y complementar el conocimiento del que ya se dispone, de manera que éste nunca se vería sustancialmente afectado por la incorporación del nuevo conocimiento. De ahí que la transmisión verbal, oral o escrita, se convierta en el elemento esencial en el desarrollo de las clases, a través de la explicación del profesor y la toma de apuntes por parte de los alumnos, dado que ésa sería la forma más rápida y cómoda de asegurar que el alumno consiga alcanzar los niveles esperados. De ahí también que la estrategia de aprendizaje más potenciada desde este enfoque se corresponda con la memorización y recuerdo de lo aprendido.

Enfoque activo

Las aportaciones de la psicología en los 70, abrieron nuevas perspectivas dentro de este tipo de enfoques, introduciendo un concepto importante como el de *aprendizaje significativo*. Desde aquí el aprendizaje no se entendería como un proceso de acumulación y memorización arbitraria de conocimientos, sino como un proceso de construcción que el alumno ha de llevar a cabo en su mente, a partir de la información que proporciona el profesor a través de sus explicaciones.

Para que algo sea aprendido significativamente, el nuevo conocimiento debe relacionarse o conectarse con el conocimiento del que ya se dispone, de ahí la importancia que tiene para el profesor el diagnóstico inicial de lo que sabe el alumno, como marco previo para llevar a cabo su proceso de enseñanza. Sin dejar de adoptar la transmisión del saber del profesor al alumno como fuente del conocimiento, desde esta perspectiva se asume al menos la complejidad del proceso de estructuración del conocimiento por parte de los alumnos y la importancia que tiene su implicación y compromiso a lo largo del proceso.

La escuela activa, sitúa al alumno como verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que solamente su participación comprometida en el proceso le llevará a un verdadero desarrollo integral y a su participación en la sociedad. En este concepto están implícitos dos aspectos: el de la información o instrucción académica, y el de la formación en hábitos y actitudes con base en una escala de valores, fundamentándose esencialmente en el trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente con el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la enseñanza mediante proyectos consiste en la realización por los estudiantes de una tarea con un plazo temporal y recursos que superan en general a los utilizados en el contexto habitual del aula, y que pretenden la focalización de los aprendizajes en torno a unos propósitos muy específicos. Mediante ellos, se intenta favorecer el comportamiento activo de los alumnos consiguiendo, a la larga, objetivos mucho más generales.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

Además, los centros de interés persiguen la focalización de los temas objeto de estudio en el currículo a través de los intereses y necesidades de los niños de cada edad, lo cual conduce habitualmente a enfoques globalizados en los que se trasciende más allá de los límites de las disciplinas académicas. A partir del concepto de globalización se formulan los centros de interés específicos, que intentan congeniar los saberes armónicamente ensamblados, atendiendo a la atención, comprensión, expresión y creación, respetando las diferencias individuales.

Características	Modelo tradicional	Modelo activista
Enfoque que se da a los contenidos y cuál de ellos predomina: conceptuales, procedimentales o actitudinales.	Enfoque disciplinar. Centrado fundamentalmente en el aprendizaje conceptual.	Enfoque con tendencia globalizadora y hacia lo interdisciplinar. Centrado en el desarrollo de capacidades generales, a través de procedimientos y actitudes científicas.
El papel que juega el alumno y el profesor.	El profesor explica. Centro de desarrollo de la clase. El alumno actúa como receptor de la información que ofrece el profesor o el libro de texto.	El profesor es un dinamizador o coordinador de la clase. Los alumnos ocupan el papel central, son los principales protagonistas.
La vía concreta por la que se presenta o desarrolla la clase.	Transmisión verbal.	Centrado en la actividad del alumno en el trabajo cooperativo y en el aprendizaje por descubrimiento.
Recursos empleados	Explicación, pizarra, libro de texto.	Libro de texto, prensa, TV, Internet, cuentos, comics, materiales caseros, laboratorio, salidas al campo, visitas a museos, jardines, etc. Se entiende el uso del recurso como una metodología en sí.
El papel que juega la investigación en la propuesta correspondiente.	Ninguno. A lo sumo, se proporcionan ejemplos.	Se trata de un modelo netamente investigativo, en contacto con: experiencias vividas, experiencias de aula, el entorno inmediato, etc.
La visión que tiene el profesor sobre cómo aprenden los alumnos.	Memorístico. Por repetición	Aprendizaje autónomo por descubrimiento, en contacto directo con el medio.
La perspectiva sobre la evaluación.	Medir lo que los alumnos se han esforzado y han aprendido supuestamente. Enfoque selectivo. El mismo listón para todos.	La evaluación como forma de implicar al alumno en el proceso: autoevaluación, coevaluación, etc.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

Herederos de esta tradición pueden situarse los *métodos por descubrimiento*, que pretendían conseguir que los alumnos aprendieran simplemente a partir de su interacción con el entorno natural, tecnológico, social y cultural. Según este punto de vista, la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla, lo cual podría concretarse en el lema: “uno solo aprende aquello que tiene oportunidad de descubrir por sí mismo”. Este tipo de enfoques tuvo una cierta trascendencia sobretodo en el mundo anglosajón durante los años 60 y 70, especialmente en el campo de la enseñanza de las ciencias, concibiendo el descubrimiento como un proceso meramente autónomo, empírico e inductivo. Autónomo, porque se pretendía que el alumno descubriese por sí solo, sin ayuda externa, empírico, porque se intentaba que su aprendizaje se sustentase solamente en la experiencia; e inductivo, porque se pensaba que todo aprendizaje debería ir siempre de lo particular a lo general.

Por otro lado aparecen también los enfoques de enseñanza basados en la “*investigación y la resolución problemas*”, también herederos de los llamados métodos activos pero con aires renovadores en cuanto a la manera de concebir la tarea de aprender y descubrir conocimiento.

Estos enfoques se concretan en situaciones escolares a través de las que se ha de poner en práctica un ciclo de investigación, movilizandoo procesos que implican: la formulación de cuestiones o preguntas a responder, la emisión de hipótesis, el diseño del proceso de investigación/resolución, el desarrollo de la investigación o aplicación del proceso de resolución, el análisis de los resultados y la emisión de conclusiones. Y por otra parte, además, valoran la idea de cambio en el conocimiento, dado que el aprendizaje no siempre es acumulativo sino que resulta de la reestructuración del conocimiento de partida.

Si bien, en primera instancia, los métodos investigativos o por resolución de problemas podrían sonarles al cualquier persona fundamentalmente como algo propio de enseñanza de las ciencias experimentales, de las matemáticas o de la tecnología, lo cierto es que también están teniendo fuertes implicaciones en otras áreas, habida cuenta del carácter universal que ambos términos han llegado a tener hoy.

Frente a los enfoques de enseñanza basados en el descubrimiento autónomo, los enfoques investigativos o por resolución de problemas requieren la participación activa del alumno pero también la implicación y guía del profesor y los propios materiales de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, la siguiente tabla presenta algunos casos de problemas sobre los que indagar o investigar desde distintas materias:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

Materia	Situaciones en torno a las que investigar
C. Sociales	<i>Indagar en una biblioteca sobre el origen de la primera guerra mundial</i>
C. Naturaleza	<i>Dada una serie de detergentes, determinar cuál de ellos es mejor.</i>
Matemáticas	<i>Determinar cómo podemos cortar en 8 trozos iguales un disco de papel, dando sólo 3 cortes rectos.</i>
Tecnología	<i>Diseñar y construir un timbre.</i>
Dibujo	<i>Elaborar un plano a escala del instituto.</i>
Lengua	<i>Escribir un ensayo, una historia o un cuento</i>

Como hemos podido ver, los diversos enfoques de enseñanza analizados, sean de tipo transmisivos o activos, conducen a roles distintos para el alumno y el profesor en su intervención en el aula. Es evidente, por tanto, que a la hora de concretar en la práctica cualquiera de esos enfoques, las decisiones que se adopten van a conducir necesariamente a formas diferentes de distribuir y organizar a los alumnos en el aula, aspecto que pasamos a analizar a continuación.

LA ORGANIZACIÓN DEL AULA

A la hora de organizar el trabajo de los alumnos en el aula, la forma en la que éstos se distribuyen y realizan su tarea, constituye también un elemento clave de decisión. En este sentido, podemos propiciar que los alumnos trabajen de forma individual o que lo hagan de manera colectiva en un entorno cooperativo. Cada una de estas modalidades de organización tiene sus virtudes y sus limitaciones, dependiendo del tipo de tarea a realizar y también de los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que algunos prefieren el trabajo personal individualizado, mientras que otros prefieren el colectivo.

A continuación pasamos revista a las características de cada uno de estos modelos de distribuir a los alumnos en el aula, analizando en cada caso las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

Trabajo individualizado

Es la modalidad de organización todavía hoy predominante en la enseñanza secundaria. En esta forma de trabajo los alumnos suelen quedar organizados por hileras individuales, de manera que cada uno realiza su trabajo, ya sea de manera activa o como receptor pasivo de la información que aporta el profesor, sin interactuar con el resto de compañeros.

Constituye, en teoría, el modo de trabajo que permite un mayor nivel de personalización de la enseñanza, adaptándose a las posibilidades y ritmos de trabajo del alumnado y adaptándose mejor a la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

diversidad del mismo. El papel del profesor en este sentido suele ser el de ayudar a superar las dificultades y reforzar los aspectos positivos.

Resulta muy útil para afianzar ideas y conceptos ya aprendidos, como también para realizar un seguimiento pormenorizado del proceso de cada alumno, comprobando el nivel de comprensión alcanzado y detectando dónde encuentran las dificultades. De hecho, es la manera en la que se organizan los alumnos en las pruebas de exámenes y también en muchas de las pruebas iniciales de diagnóstico.

Entre los problemas que presenta esta forma de trabajo encontramos:

- × Al profesor puede resultarle difícil. Cuando no imposible, atender de forma personalizada a todos y cada uno de los alumnos.
- × A veces los recursos disponibles no cubren las necesidades de todos los alumnos. Por ejemplo, en el caso de que los alumnos se encuentren en el laboratorio o en el aula de informática, donde tal vez no exista disponibilidad de instrumental para todos.
- × Cada alumno no puede beneficiarse de la interacción con otros alumnos.
- × Se ignora el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo en equipo.

Trabajo por parejas

Dentro de las formas de trabajo colectivas, suele ser una de las más eficientes y también de las mejor valoradas por los alumnos. Consiste en el trabajo interactivo entre pares de estudiantes, cuya composición puede dejarse al libre albedrío o planificarse en función de criterios que atiendan a las características de sus componentes.

Sin llegar a romper la disposición habitual de una clase, que muchas veces se estructura de forma estable según este tipo de organización, cada alumno puede interactuar con su compañero, pudiéndose beneficiar de las ventajas de un trabajo cooperativo y, a la vez, posibilitar en algunos momentos el trabajo personal individual.

Trabajo en pequeño grupo

Nos referimos aquí a la organización de los alumnos en el aula e grupos de entre 4 y 6 componentes, aproximadamente, para realización de alguna actividad conjunta.

El trabajo en pequeño grupo constituye, sin duda, la modalidad de organización más genuina dentro del trabajo cooperativo, ya que permite la interacción del alumno con un cierto número de compañeros, más allá de lo que ofrece el trabajo por parejas. Además hace posible que un alumno hable con otro, que se ayuden, que compartan materiales y trabajen en tareas comunes al grupo, fomentando al tiempo muchos valores sociales. Sin embargo, esta disposición no es adecuada cuando se trata de explicar algo al conjunto de la clase y puede hacer más difícil el control de ésta.

El trabajo en pequeño grupo resulta especialmente útil para los siguientes fines:

- × Facilitar la actividad de seguimiento del profesor, limitando su labor a la atención a los diversos grupos que se forman.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

- × Desarrollar trabajos investigativos, como la elaboración de proyectos; experiencias de laboratorio, resolución de problemas, etc.
- × Favorecer la interacción de los alumnos y el trabajo en equipo
- × Posibilitar el acceso de todos los alumnos a los recursos y materiales de trabajo, cuando éstos son escasos.

Normalmente, el trabajo en pequeño grupo exige un reparto de roles entre los miembros que lo componen. Por ejemplo, alguien debe actuar como portavoz del grupo, con vistas a las puestas en común que se hagan sobre el trabajo desarrollado, y alguien también debe encargarse de hacer anotaciones sobre los resultados alcanzados por el grupo. Conviene que estos roles, u otros que puedan asignarse, vayan rotando entre sus miembros, según la ocasión, al objeto de todos ellos se vean implicados en la misma medida y desarrollen las mismas competencias.

Como principales inconvenientes de esta modalidad hemos de señalar los siguientes:

- × El ritmo más lento de clase que desde esta forma de organización se genera.
- × La menor familiaridad que tienen los alumnos con esta forma de trabajo, lo que hace que, a veces, el funcionamiento de los grupos sea algo anárquico y no tan eficiente como se desearía.
- × El revuelo en el aula que, a veces, este tipo de organización suele levantar y que puede hacer difícil y ardua la tarea de reconducción del trabajo desarrollado a través de una puesta en común.

Trabajo en gran grupo

En ocasiones, se requiere la participación colectiva de toda la clase en algunas de las actividades que se realizan en el aula. Por ejemplo, durante la consulta de dudas, en la realización de puestas en común, o simplemente en actividades específicas como las que implican el uso de asambleas.

Concretamente, las actividades de puesta en común constituyen una etapa crucial de cualquier tarea de trabajo en pequeño grupo. En ellas, los diversos grupos han de exponer sus resultados y, a partir de ahí, entablar una discusión entre ellos mismos y con el profesor. Se trata con ello de reafirmar las ideas que han ido desarrollando, o reconducir lo realizado en el caso que resulte necesario.

Por otra parte, las técnicas de asambleas presentan una oportunidad también de trabajo interactivo entre todos los miembros de la clase, ante un tema específico planteado. Puede servir para recabar información sobre los puntos de vista de los alumnos sobre un determinado asunto, mejorar la sociabilidad e integración de los alumnos de una clase o contribuir al respeto a los compañeros, guardando el turno de palabra de los demás, escuchando e interviniendo de forma adecuada.

Como dificultad podemos citar, sobre todo, la escasa familiaridad de los alumnos en tareas de esta naturaleza, lo cual se manifiesta en discusiones solapadas en "*petite comite*" o en no respetar los turnos de intervenciones.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 26 – ENERO DE 2010

Trabajo en áreas temáticas

“Otra posibilidad es organizar el aula delimitando áreas de trabajo. Estas áreas deben estar claramente definidas mediante, por ejemplo, paneles, biombos u otros recursos disponibles que puedan ser desplazados según los requerimientos de la tarea. En cada "rincón de trabajo" puede ubicarse abundante material específico, visible y accesible para los alumnos. Debe ser posible transitar entre las distintas áreas, sin que ello implique la interrupción del trabajo. (www.turemanso.com)

Esta organización permite abordar diferentes aspectos de un proyecto desarrollado por la totalidad del curso; de ese modo, en cada espacio diferenciado, los subgrupos pueden realizar simultáneamente actividades distintas con un marco común. Si, por ejemplo, se propusiera la publicación de una revista escolar como proyecto interdisciplinario entre Lengua, Ciencias sociales e Informática, el aula puede organizarse en áreas en las que se desarrollen las tareas específicas requeridas. En un espacio en el que se reúnen diversas fuentes de información (libros, revistas, enciclopedias en papel o CD-ROM, Internet), un grupo de alumnos trabaja en la investigación, búsqueda y selección de material, tanto de textos como de imágenes; mientras tanto, en otro sector se diseña gráficamente la publicación (formato, colores, tipografías a utilizar; se resuelve cómo diferenciar las secciones con que contará la revista, la jerarquía de títulos; se prevé cómo pueden ser utilizadas las imágenes, ya sean fotografías o dibujos, etcétera).

La organización de áreas de trabajo dentro del aula constituye una alternativa creativa al uso habitual del espacio, que puede ser implementada con flexibilidad, según los recursos disponibles en cada caso.”

Como puede verse, cada forma de organización tiene sus ventajas y también sus limitaciones, de manera que lo idóneo resulta un uso equilibrado de todas ellas. Además, el uso de uno u otro modo de organización depende de la actividad específica que desarrollemos y, de forma más concreta, del tipo de recurso o material con el que los alumnos y/o profesor han de trabajar. A colación de esto tratamos en el siguiente párrafo de una forma muy resumida las distintas clases de recursos posibles para enseñar.

LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

Cualquier actividad que se desarrolle en el aula, desde la explicación del profesor hasta los trabajos investigativos, requieren el uso e medios y recursos que permitan contextualizar y apoyar el enfoque metodológico por el que estamos optando. Aunque la idea de medio o de recurso puede ser utilizada de un modo mucho más amplio, abarcando incluso las estrategias didácticas que estemos usando, en este caso haremos un uso más restrictivo refiriéndonos solamente a los recursos materiales. Entre ellos, podemos distinguir:

- × Recursos documentales: libros de texto, guía de actividades, enciclopedias, mapas conceptuales, etc.
- × Recursos y materiales de apoyo: pizarra, maquetas, modelos, mapas, etc.
- × Recursos tecnológicos: diapositivas, retroproyector, calculadora, ordenador (programas, Internet, etc.)



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 26 – ENERO DE 2010

- × El entorno como recurso de enseñanza (salidas al entorno: museos, instalaciones de fábricas, hospitales etc.; medio ambiente, monumentos, edificios o lugares históricos, etc.
- × Recursos para la autorregulación del alumno: diario de clase, cuaderno de clase, etc.
- × Recursos informales: prensa, TV, comics, cine, etc.
- × Otros recursos.

BIBLIOGRAFIA:

Cabero Almera, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.

Oliva Martínez, J.M. (2008). *Metodología y recursos educativos*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

WEBGRAFÍA:

(www.turemanso.com). Consultada el 09/11/2009.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Antonio Adame Tomás
- Centro, localidad, provincia: Córdoba
- E-mail: sesaledelpelle@hotmail.com