

MEMORIA DEL PROYECTO GINER DE LOS RIOS



IES EL CALAMOT
GAVÀ (BARCELONA)
2º ESO CURSO 2000-2001

INDICE

CARACTERÍSTICAS GENERALES	4
• CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO	
• ¿QUIEN ESTÁ IMPLICADO EN EL PROYECTO?	
• DURACIÓN DEL PROYECTO	
• AYUDAS ECONÓMICAS Y AGRADECIMIENTOS	
JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA	7
1. LA REFORMA EDUCATIVA	
2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES - Valorar y potenciar las habilidades de cada alumno desde una visión más amplia e integradora.	
3. LA PSICOLOGÍA COGNITIVA - Ayudar a los alumnos a internalizar las estrategias de aprendizaje	
4. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA - La integración y el conocimiento personal	
OBJETIVOS	16
PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS	18
1. LAS SALIDAS	
2. LOS PORTFOLIOS	
3. LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS - LOS REPORTAJES	
4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	
5. LAS REPRESENTACIONES TEATRALES	
6. LOS MAPAS MENTALES	
TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS ..	35
ASPECTOS ECONÓMICOS	36

EVALUACIÓN DEL PROYECTO	37
1. PORTFOLIO DE LA SALIDAS (UNO POR ALUMNO)	
2. PORTFOLIO DEL REPORTAJE (UNO POR GRUPO)	
3. EXÁMENES DESDE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS	
4. VALORACIÓN DEL NÚMERO DE APROBADOS ANTES Y DESPUÉS DEL PROYECTO	
5. CUESTIONARIOS DE PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS	
6. VALORACIÓN CUALITATIVA DE LOS ALUMNOS AL FINAL DE PROYECTO	
7. VALORACIÓN CUALITATIVA DE LOS PROFESORES AL FINAL DEL PROYECTO	
CONTINUIDAD DEL PROYECTO	78
CONCLUSIONES	80
PROFESORES PARTICIPANTES	83
1. EQUIPO DE PROFESORES DE 2º ESO CURSO 2000- 2001 QUE LLEVÓ A CABO EL PROYECTO	
2. EQUIPO DIRECTIVO DEL IES EL CALAMOT	
3. PROFESORES RESPONSABLES DEL DISEÑO DEL PROYECTO GINER DE LOS RIOS	
4. PROFESORA COORDINADORA	
ANEXO 1 - CRITERIOS PARA ESCOGER LOS PORTFOLIOS DE LOS ALUMNOS	86
BIBLIOGRAFÍA	87

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA "GINER DE LOS RÍOS"

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROYECTO

El proyecto de Innovación educativa "Giner de los Ríos" tenía como fin que los alumnos percibiesen la íntima relación entre la realidad que viven y el aula. Se trataba de que los alumnos realizasen cinco salidas con objetivos interdisciplinarios a lo largo del segundo trimestre en las que, sin olvidar en ningún momento la importancia de los procedimientos, conceptos y actitudes correspondientes a 2º ESO, los chicos y chicas tuviesen más posibilidades de desarrollar aquellas aptitudes difíciles de potenciar en el aula tradicional. Todas las salidas implicaban como mínimo a tres áreas¹, y en alguna, la participación incluía hasta seis asignaturas diferentes. En cada salida un grupo de alumnos realizaba un reportaje gráfico que incluía entrevistas, vídeo y fotografía, así como una valoración de las actividades.

Para decidir las salidas cada profesor realizó una propuesta, en las primeras reuniones del proyecto, y un mínimo de dos áreas más se comprometieron a diseñar actividades dentro de esa misma salida. Los criterios para diseñar actividades eran simples: Los contenidos, procedimientos y actitudes para ese curso de las materias implicadas debían quedar contemplados y ser integrados en la misma. Esto suponía en muchos casos elaborar nosotros los materiales, aunque en otras ocasiones pudimos aprovechar talleres que nos proponían las instituciones que fuimos a visitar.

Además, en cada salida un grupo de alumnos realizaba un reportaje gráfico que incluía entrevistas, vídeo y fotografía, generalmente tutorizado por el profesor responsable de la salida.

¹ La única excepción ha sido la salida a la Biblioteca de Gavá que por motivos circunstanciales fue finalmente diseñada como una salida de dos áreas

Las salidas se prepararon en clase desde cada asignatura y tras la salida, otra vez, se volvieron a trabajar en cada una de las áreas implicadas. Con esta estructura seguimos la evolución de un nuevo barrio que estaba en construcción en nuestra pequeña ciudad y reflexionado sobre las implicaciones económicas que esto supone, fomentamos su capacidad de observación a través de hipótesis sobre como vivían sus antepasados neolíticos en las minas de la ciudad, investigamos cómo tratar noticias en un reportaje; educamos su capacidad de orientarse en la naturaleza o trabajamos sobre cómo usar la biblioteca pública, para intentar fomentar el hábito de visitarla por las tardes, entre otras muchas cosas.

Se trataba de evaluar las últimas teorías de las inteligencias múltiples, la psicología cognitiva, y la programación neurolingüística para determinar su validez por nosotros mismos en un centro como el IES EL CALAMOT.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El IES EL CALAMOT es un instituto del cinturón industrial de una gran ciudad, situado en una población costera a unos 20 Km. de Barcelona, en Gavá. En la ESO la diversidad de alumnos se podría considerar extrema, ya que, particularmente en primer ciclo contamos con un porcentaje de alumnos cuyo contexto familiar o deficiente escolarización, por motivos diversos, obliga a soluciones no siempre sencillas al encontrarse mezclado con un alumnado al que sí se puede exigir unos estándares más altos.

¿QUIEN ESTÁ IMPLICADO EN EL PROYECTO?

El proyecto fue desarrollado voluntariamente por un grupo de ocho profesores de 2º ESO, todos menos uno fuera de los órganos de dirección del centro, y todos ellos sin obtener a cambio más beneficio que el deseo de experimentar y mejorar nuestro centro. Tras elaborar los materiales didácticos correspondientes, el resto de profesores de 2 ESO se sumó al proyecto en un compromiso de desarrollar dichos materiales en su aula y con la finalidad de que participasen en él todos los alumnos de este curso.

DURACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se elaboró durante el primer trimestre. Las salidas se realizaron durante el segundo trimestre y la elaboración de reportajes, finalización de actividades y conclusiones se realizaron durante el tercer trimestre

AYUDAS ECONÓMICAS Y AGRADECIMIENTOS

La dirección del centro apoyó el proyecto, y no puso inconveniente alguno a la ingente cantidad de fotocopias que supuso. Hemos de hacer constar nuestro agradecimiento a los conserjes por el trabajo adicional que este proyecto les comportó.

El AMPA nos ayudó económicamente con 85.000,- ptas. para gastos en fotocopias, material, etc.

El AYUNTAMIENTO DE GAVÁ nos mostró su apoyo a esta actividad otorgándonos una subvención de 145.000,- ptas. que pidió el AMPA en nuestro nombre para poder desarrollar actividades.

LA TELEVISIÓN DEL CLOT editó nuestros reportajes por un precio muy económico y nos ofreció asesoramiento técnico y su colaboración en todo momento. Sin su ayuda una parte importante de nuestro trabajo hubiese quedado incompleta. También la Asociación MITJANS, XARXA D'EDUCADORS I COMUNICADORS nos ofreció toda su ayuda y colaboración y nos puso en contacto con dicho medio audiovisual.

LA TELEVISIÓN DE GAVA Y LA REVISTA BRUGUERS difundió el proyecto.

El profesor DANIEL MARTÍNEZ, que desinteresadamente nos ayudó a preparar y enviar el material.

JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROYECTO

1. LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma educativa se sostiene en dos pilares: El primero es que la enseñanza es el derecho universal de todos los ciudadanos del Estado Español y por lo tanto, que la asistencia al colegio es obligatoria hasta los 16 años. El segundo es que el aprendizaje solo puede darse al interrelacionar significativamente por un lado los conocimientos y la experiencia previa y por el otro lado la nueva información, creando relaciones nuevas entre los hechos, procedimientos, conceptos y principios.

De todo ello se desprende que el alumno es el responsable último de su propio aprendizaje, mientras que el profesor se convierte más en un compañero de viaje adulto, en un guía, que ha de proporcionar las condiciones apropiadas.

El objetivo es que el alumno sea capaz de aprender por si mismo, pero esto ocurre únicamente cuando elaboramos una representación propia y personal del objeto de conocimiento (aprendizaje significativo) y, obviamente, solo sucederá cuando el alumno adopte una actitud activa y lleve a cabo un proceso de asimilación (memoria comprensiva).

Se aprende significativamente cuando elaboramos y construimos un significado personal y propio de un objeto de conocimiento, de forma que lo hacemos nuestro al integrarlo en los esquemas de conocimiento que ya hemos asimilado. Para hacerlo partimos de lo que ya sabemos. Si la participación del alumno es activa, la tarea del profesor es suministrar a los alumnos informaciones nuevas y diferentes recursos para que puedan concentrar, ampliar, reorganizar o modificar los conocimientos iniciales.

Se trata, en definitiva, de un concepto de aprendizaje integrador, que supone asumir que cada alumno tiene que sacar el máximo provecho de acuerdo con sus posibilidades y que contempla el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad: aspectos intelectuales o cognitivos, sociales, morales, afectivos, físicos y sensoriales. En resumen, todo aquello que afecta a la educación integral de las personas.

El fin último, es contribuir a formar adultos autónomos y responsables, capaces de seguir formándose y de colaborar entre sí

2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES - Valoración y potenciación de las habilidades de cada alumno desde una visión más amplia e integradora.

Trabajando desde la psicología y la neurología Howard Gardner formuló en su libro *Frames of Mind* (1984) la teoría de las inteligencias múltiples. De acuerdo con ella, la inteligencia es un conjunto de habilidades al servicio del aprendizaje, la resolución de problemas y la creación, que se puede desarrollar y que está al servicio de cada uno de nosotros. Gardner aisló siete² de ellas, no relacionadas entre sí.

Es importante destacar, sin embargo, que aunque las inteligencias no estén relacionadas entre sí, éstas no operan en cada uno de nosotros de forma aislada, excepto en el caso de patologías severas, sino que forman combinaciones diversas, liberando en sus múltiples combinaciones todo el potencial del ser humano. Esto es lo que nos permite explicar las diferentes habilidades y talentos de cada uno de nosotros, y porque algunos individuos destacan en alguna inteligencia mientras que son perfectamente corrientes, o inferiores a la media, en otras.

Sin embargo, de acuerdo con Gardner, el sistema escolar tiende a fomentar las dos primeras áreas, esto es, la lingüístico-verbal y la matemático-lógica, mientras descuida las otras. Esto explicaría también por qué todos conocemos a gente que fracasó en el colegio y después triunfó en su vida adulta y viceversa. Gardner, sin embargo, va más allá y llega a sugerir que al intentar "dar sentido" a las situaciones, cada uno de nosotros necesita relacionar el conocimiento con un número de inteligencias. Ciertamente, explotar tan solo estas dos inteligencias es dejar un número de conexiones potenciales sin desarrollar, lo que impide a más de un alumno fijar nuevas ideas firmemente en sus cerebros.

Sería además conveniente recordar que mientras el éxito académico tradicional ha estado basado en:

- El estudio individual
- El trabajo sin interrupciones
- La concentración y especialización en una sola materia.
- Mucho trabajo escrito

² La inteligencia naturalista no fue identificada en *Frames of Mind* (1983), y en los últimos años la inteligencia de lo trascendente ha sido también incorporada, con lo que en principio se llamó La teoría de las siete inteligencias, es hoy considerado la teoría de las inteligencias múltiples.

- Una alta capacidad analítica

El éxito comercial supone

- Ser capaz de trabajar con los demás
- Ser capaz de tolerar distracciones constantes
- Trabajar a diferentes niveles en disciplinas diferentes
- Mucha habilidad verbal
- Tener capacidad resolutoria y de toma de decisiones

En un modelo de enseñanza que universaliza la educación hasta los 16 años, como sucede en la reforma, se deben tener en cuenta todas las inteligencias para aumentar la capacidad integradora de los centros, reflejar mejor la sociedad en que vivimos y celebrar el hecho de cada individuo es genuino, irrepetible, y único en sí mismo.

Si esto se consigue, incrementamos la capacidad de los alumnos de aprender en diversidad y mejoramos de esta forma la motivación, el respeto y la autoestima de todo tipo de alumnos y el desarrollo armónico y natural de todas sus capacidades. Al mismo tiempo, el concepto de aula se amplía para plasmar más y mejor el mundo para el que se pretende preparar a los jóvenes.

De acuerdo con Peter Senge en su libro *La quinta disciplina* (1990)

El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano.

A través del aprendizaje nos recreamos. El aprendizaje nos capacita para hacer cosas que nunca pudimos hacer. A través del aprendizaje extendemos nuestra capacidad de crear, de ser parte del proceso generativo de la vida. Hay dentro de nosotros una enorme sed de este tipo de aprendizaje

El siguiente cuadro enumera estas inteligencias, y resume en qué destacará un alumno que sobresalga en cada una de ellas:

AREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGUISTICO - VERBAL	La habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
MATEMÁTICO - LÓGICA	La habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	La capacidad de pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio y de codificar y producir gráficos	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, Leer mapas, y gráficos hacer puzzles y laberintos, imaginar cosas, soñar despierto.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL - KINESTÉSICA	La habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
INTERPERSONAL	La capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	La capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir los intereses propios; fomentar la autodisciplina	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	La capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

3. LA PSICOLOGÍA COGNITIVA - Ayudar a los alumnos a internalizar las estrategias de aprendizaje

Sin embargo, hay unas programaciones básicas, unos procedimientos y actitudes mínimos, que hemos de transmitir como docentes a todos nuestros alumnos. Independientemente de los conocimientos mínimos en cada asignatura, los procesos que los alumnos han de utilizar para alcanzar estos objetivos, son comunes a todas las asignaturas. Si las inteligencias múltiples proclaman el valor de la diversidad, las estrategias de aprendizaje reclaman una necesidad de modelaje, de imitación de rigor y práctica.

De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990) las estrategias de aprendizaje, esto es, los comportamientos y pensamientos realizados con el fin de comprender, aprender o retener información nueva, no son exclusivas de individuos altamente capacitados, sino que pueden ser aprendidos por otros que no las han descubierto por sí mismos. Estos autores tratan las estrategias de aprendizaje como estrategias cognitivas complejas que, si son enseñadas, serán aplicadas por los que las aprenden como actividades mentales conscientes pero, que gradualmente se convertirán en un comportamientos automáticos inconscientes.

Las estrategias de aprendizaje se dividen en tres categorías, dependiendo del nivel o el tipo de procesamiento requerido:

1. LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias metacognitivas tienen que ver con la capacidad de ser conscientes del propio proceso de aprendizaje y de ser capaces de planearlo, regularlo y evaluarlo.

2. LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Éstas operan directamente sobre la información recibida y suponen su manipulación para el aprendizaje. O'Malley y Chamot citan a Weinstein y Mayer (1986) en su división de las estrategias cognitivas en tres grandes familias.

- ❑ Observación
- ❑ Organización
- ❑ Procesos de elaboración

3. ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS

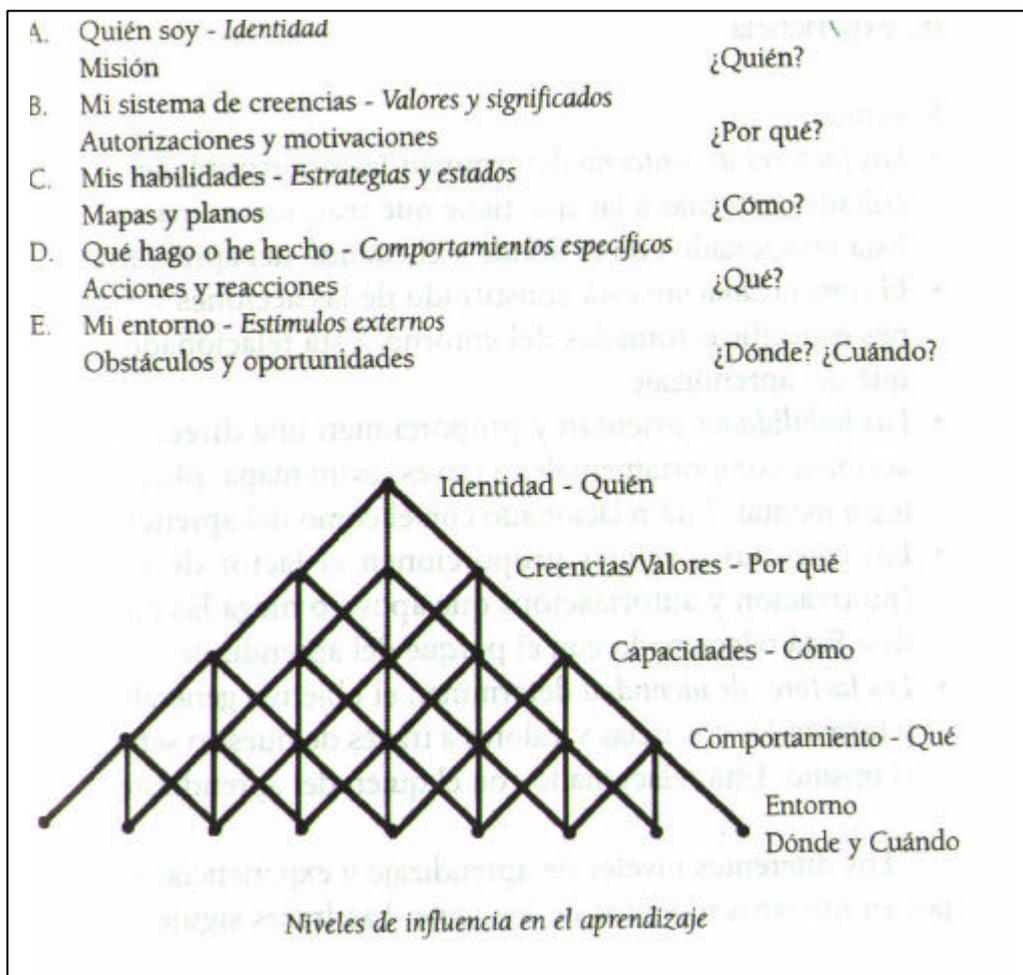
Las estrategias socio afectivas operan sobre el aprendizaje cooperativo, que implica la interacción entre individual para conseguir un fin común en un contexto de aprendizaje. También implican la capacidad de reconducir pensamientos negativos sobre la capacidad propia de llevar a cabo una tarea.

Nuestra hipótesis en el proyecto Giner de los Ríos fue que un contexto diferente, nos proporcionaba nuevas opciones para aplicar todas estas estrategias de forma implícita a fin de enseñar a unos alumnos todavía muy jóvenes a pescar, antes que proporcionarles el pescado. En este sentido, intentamos aplicar las estrategias de aprendizaje en los materiales diseñados de tantas maneras como fuimos capaces

4. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA - La integración y el conocimiento personal

La PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) estudia qué hacen aquellas personas que destacan en algún aspecto y cómo enseñar esas pautas a los demás para que consigan idénticos resultados. A este proceso se le da el nombre de *modelar*, e incluye explorar lo que hacen (sus actos), porqué lo hacen (creencias) y cómo lo hacen (sus procesos de pensamiento y estrategias mentales)

La PNL sostiene que el aprendizaje es un proceso de múltiples niveles y que este aprendizaje, si ha de ser efectivo, ha de realizarse en varios niveles simultáneamente. Estos niveles quedarían resumidos de la siguiente forma:



DILTS R. y EPSTEIN, T. 1997. *Aprendizaje Dinámico con PNL*. Barcelona: Urano.

- *El entorno* es el contexto, nuestro medio ambiente, las demás personas con las que nos relacionamos.
- *El comportamiento* son las acciones concretas que llevamos a cabo.
- *Las Habilidades y capacidades* son aquello que podemos hacer.
- *Las creencias y los valores* son lo que creemos que es importante para nosotros.
- *La identidad* es el sentido básico de uno mismo, sus valores principales y su misión en la vida.

Sin creencias y valores que les den poder, las habilidades pueden atascarse. Además las creencias y los valores también afectan en gran medida a los pensamientos y el estado emocional. La PNL se centra particularmente en el terreno de las habilidades, en como se conectan las creencias y las acciones. Nuestra motivación parte de que si los niveles lógicos están sistémicamente interrelacionados podríamos comprobar por nosotros mismos cómo un cambio en cualquiera de los niveles del aprendizaje podía afectar a uno o más de uno de los restantes.

- **EL ENTORNO**

Nuestra propuesta intentó actuar en primer lugar desde la modificación del entorno y por eso se proponía un aprendizaje fuera del aula.

- **EL COMPORTAMIENTO**

El comportamiento como integrante en el proceso de aprendizaje debe basarse en iniciativas propias y de allí la necesidad de hacer algo interesante y en cierto modo autoestimulado y autodirigido como pueden ser el reportaje o la representación de una leyenda medieval.

- **LAS HABILIDADES: ¿CÓMO?**

Desde el enfoque de la PNL las personas aprenden dependiendo de la medida en que utilicen sus capacidades o sentidos, y es verdad que aprenden viendo las cosas, pero el resto de nuestros sentidos también participan en el proceso, sobre todo las sensaciones y los movimientos corporales. Se ha procurado que los alumnos utilizaran sus sentidos de forma global y no

excluyente. La actividad realizada después de la salida al Castillo del Eramprunyà, en la que los alumnos elaboraban una síntesis de toda la información sobre la leyenda del castillo en forma de obra de teatro y después la representaban, es un ejemplo de la filosofía que nos ha guiado en el diseño de las actividades.

LOS VALORES: ¿POR QUÉ?

Los valores y las creencias tienen que ver con la motivación para aprender. Partíamos de la base de una realidad de aprendizaje multicultural que se pretendía construir a partir del interés que generaba la actividad en sí: Nuestro propósito fue que el alumno disfrutara de la actividad en el sentido más amplio y genérico del término.

Por otro lado, el hecho de realizar un proyecto de amplias dimensiones y con proyección exterior, dado que desde un primer momento anunciamos al alumnado que éste sería presentado al premio "Giner de los Ríos", ofrecía una nueva dimensión de la realidad.

LA IDENTIDAD: ¿QUIÉN?

Más allá de las creencias y los valores, está el nivel de la identidad: Quién está aprendiendo y quién es el que enseña. Aquí la propuesta nace de la identificación absoluta de los alumnos con lo que se está haciendo desde "ser" un periodista, a "ser" un hombre del neolítico. También el profesor renovó su identidad para además de ser un enseñante, "ser" director de teatro, "ser" experto bibliotecario... Para, en última instancia, "ser" todos equipo.

OBJETIVOS DEL PROYECTO GINER DE LOS RIOS

De acuerdo con todo ello, los objetivos de este proyecto de innovación educativa fueron:

1. Crear una actitud más positiva hacia la escuela, que aumente la auto estima y la motivación del alumnado mediante la potenciación de sus habilidades.
2. Experimentar una enseñanza menos conceptual y más globalizada y una evaluación más flexible y abierta.
3. Aumentar el diálogo y la colaboración entre diferentes áreas y profesores.
4. Establecer una mayor relación entre la escuela y la realidad que nos rodea mediante salidas frecuentes, relacionadas con el curriculum y la colaboración de diversas instituciones.
5. Ofrecer una oportunidad de recuperación a alumnos en situación de riesgo,
6. Ofrecer a aquellos alumnos más avanzados una oportunidad de ejercer su creatividad en situaciones más parecidas al mundo laboral que encontrarán en un futuro, tales como:
 - Resolución de problemas de tiempo y forma
 - Toma de decisiones
 - Colaboración en equipos
 - Valoración del trabajo realizado
 - Valoración y potenciación de las cualidades de cada uno
7. Buscar maneras de poner en práctica los recientes descubrimientos de las teorías de las inteligencias múltiples, y la PNL.
8. Integrar en el aula las tecnologías audiovisuales.

9. Incidir en las capacidades meta cognitivas y fomentar

- La planificación
- La asignación de tareas en el trabajo en grupo
- La auto evaluación y la reflexión del propio aprendizaje

10. Mejorar las capacidades cognitivas de los alumnos (su capacidad de deducir, tomar apuntes, hacer esquemas, resumir, memorizar...)

11. Mejorar las capacidades sociales y afectivas del alumnado incidiendo en su capacidad de colaborar entre ellos de forma no competitiva.

PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS

Los diferentes procedimientos que hemos utilizado para aplicar las teorías anteriormente expuestas han sido:

1. LAS SALIDAS

Todos los alumnos realizaron 5 salidas, y 16 de ellos, los que fueron asignados como cámaras de los reportajes, una más para aprender a utilizar una cámara de video. Seguidamente las explicamos con más detalle.

SALIDA PREVIA. LA TELEVISIÓN DEL CLOT*

AREA ORGANIZADORA	SALIDA	OBJETIVOS	PRECIO	DIA	AREAS INTEGRADAS EN LA SALIDA
<p>—</p> <p>(Profesores responsable: Manuela Ramírez, Pablo Guerras y Luis Fernández del Río)</p>	<p>LA TELEVISIÓN DEL CLOT*</p> <p>(Salida exclusiva para los 16** alumnos con función de cámara en cada uno de los 8 reportajes programados)</p>	<p>Aprender a utilizar una cámara de vídeo</p> <p>Aprender los usos de los planos cortos, generales...</p> <p>Crear un reportaje al final de esta experiencia, que La Televisión del Clot se ofrece a editar.</p>	700,- Ptas	31 de Enero	<p>Todas.</p> <p>8 Profesores tutores asesorarán a un grupo de unos 12 alumnos (la mitad de una clase) para elaborar en total 8 reportajes de video a partir de las 5 salidas.</p>

Esta salida no ha sido considerada como tal porque solo la realizaron los 16 alumnos que actuaron como cámaras en los reportajes.

*El Clot es un Barrio de la ciudad de Barcelona.

** 8 reportajes x 2 alumnos cámaras por reportaje = 16 alumnos

PRIMERA SALIDA: EL PUERTO COMERCIAL DE BARCELONA Y EL MAREMAGNUM

CIENCIAS SOCIALES Y FRANCÉS (Profesoras responsables Manuela Ramírez y María José Gracia)	EL PUERTO COMERCIAL DE BARCELONA	Observar la importancia económica del puerto barcelonés. Ver un vídeo de actividades portuarias. Navegar en una barca tradicional.	1.600 ptas. por alumno	5 de Febrero	CIENCIAS SOCIALES*
		¿De dónde vienen los barcos? Países y nacionalidades			Inglés y francés.
		Entrevistar turistas en el Maremagnum de Barcelona usando una grabadora. Elaborar pequeñas representaciones en clase a partir del material real obtenido.			FRANCÉS e inglés.

* El area responsable destaca en mayúsculas, mientras todas las demás constan en minúsculas.

SEGUNDA SALIDA: EL BARRIO DE LES BÒBILES

EDUCACIÓN FÍSICA Y MATEMÁTICAS (Profesores responsables: Lucinda Alonso y Pablo Guerras)	EL NUEVO BARRIO	Ginkana. Carrera de orientación.	----	Miércoles 14 de Febrero Viernes 5 Abril	EDUCACIÓN FÍSICA
		Conocer el valor del mobiliario urbano en ptas. y euros. Conocer el valor de un piso y una hipoteca.			MATEMÁTICAS
		Construir relojes de sol.			Tecnología
		Conocer su entorno y cómo éste se transforma por la construcción de un nuevo barrio: - Servicios necesarios en el núcleo urbano. - Elaboración de curvas de nivel			Ciencias sociales

TERCERA SALIDA: LA BIBLIOTECA DE GAVÁ

<p>INGLÉS (Profesora responsable: Núria de Salvador)</p>	<p>LA BIBLIOTECA DE GAVÁ</p>	<p>Realizar una descripción básica en inglés</p> <p>Aprender a utilizar mapas conceptuales</p>	<p>-----</p>		<p>INGLÉS</p>
		<p>Aprender cómo se consultan libros en una biblioteca a través de una gincana.</p>			<p>Catalán</p>

CUARTA SALIDA: LAS MINAS DE GAVÀ

CIENCIAS NATURALES (Profesora responsable: Carmen Contreras)	LAS MINAS DE GAVÀ	Visitar la Exposición " <i>Los objetos nos hablan</i> ". Deducir a través de la observación de objetos de diferentes épocas su utilidad, valor económico, uso social, etc.	400 ptas. por alumno	Miércoles 28 de Febrero	CIENCIAS NATURALES
		(Descripción detallada y específica de objetos: La Venus de Gavà).			Catalán
		Descripción básica de objetos.			Francés e Inglés

QUINTA SALIDA: EI CASTILLO DEL ERAMPRUNYÀ

CATALÁN (Profesora Responsable Marina Rodríguez)	EL CASTILLO DEL ERAMPRUN YÀ (GAVÀ)	Conocer leyendas Medievales catalanas.	-----	5 Marzo	CATALÁN
		Trabajar la narración y la dramatización en catalán.		5 Abril	
		Representar una leyenda.	Recolección de plantas y minerales para su descripción y clasificación.		
		Elaboración de las cajas para clasificar plantas y minerales.			Tecnología

2. LOS PORTFOLIOS³

Los alumnos realizaron dos tipos de portfolios diferentes

1- PORTFOLIO INDIVIDUAL

Este portfolio cumplía las siguientes características:

- Estar ordenado por salidas, no por materias, para que los alumnos percibiesen la interrelación que existe entre ellas en la vida real y desarrollasen su capacidad de clasificación. Eso suponía:

- ❖ 6 secciones

- ◆ Puerto de Barcelona
- ◆ Ramblas
- ◆ Barrio de les Bóviles
- ◆ Biblioteca
- ◆ Minas de Gavá
- ◆ Castillo del Eramprunyà

-

Los criterios que los profesores aplicamos para la creación de los materiales de los portfolios fueron:

- Aquella asignatura que era responsable de la salida era también la responsable de su programación.
- Las asignaturas no responsables de la salida se adaptarían a los criterios marcados por la asignatura responsable.
- Se fomentaría que los alumnos fuesen capaces de organizar correctamente el material, tomar los apuntes necesarios de forma ordenada y limpia y mantener el portfolio en un estado óptimo.

³ Los portfolios reciben frecuentemente el nombre de carpetas, pero aquí se ha utilizado la terminología inglesa, porque hace varios años que utilizan esta técnica en la asignatura de inglés.

- Se valoraría cualquier expresión de los alumnos que mostrase su capacidad de desarrollo de alguna de las inteligencias.
- Con el fin de potenciar la capacidad de los alumnos de aprender a aprender, se fomentaría que el alumnado realizase trabajos de
 - Reflexión del propio aprendizaje (sección: "Mi error favorito").
 - Elaboración de listados y búsqueda en diccionarios (Sección: "Vocabulario" y mapas mentales).

2- UN PORTFOLIO DE GRUPO REALIZADO POR LOS ALUMNOS ENCARGADOS DE CADA REPORTAJE AUDIOVISUAL

Este reportaje debía incluir:

- Todo aquel material necesario para desarrollar los reportajes en video, lo que supondría:
 - o Guión del reportaje
 - o Minutación de los reportajes
- Y según el criterio de los tutores de reportaje, también:
 - o Pósters de la salida
 - o Fotografías
 - o Esquemas
 - o Diarios
 - o Elaboración de los textos y diálogos de los alumnos presentadores
 - o Cintas de música
 - o Elaboración de títulos de crédito
 - o Entrevistas
 - o Valoraciones

3. LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS - LOS REPORTAJES

Se realizaron dos reportajes por clase, es decir un total de ocho reportajes. Los alumnos fueron distribuidos en grupos de forma que todos ellos participasen en uno de los reportajes, y a todos ellos se les distribuyeron responsabilidades que en la mayoría de los casos escogieron ellos mismos.

La experiencia de los profesores implicados en la realización de reportajes era inexistente, y fue en este aspecto en el que tuvimos más problemas prácticos y emocionales. Por las necesidades del proyecto, el único objetivo de los mismos era iniciar a los profesores en estas prácticas, la motivación de los alumnos y fomentar su capacidad de síntesis y de desarrollo de una historia. Sin embargo, el hecho de que los reportajes estuviesen diseñados para ser vistos más allá del centro provocó gran ansiedad entre algunos profesores.

Los consejos que nos fueron ofreciendo los diferentes expertos que consultamos indicaban la necesidad de crear una historia previa a la realización del reportaje en la cual quedase claramente explicitado qué querían explicar los alumnos, como querían hacerlo, de qué medios disponían y cómo iban a repartirse el trabajo los diferentes miembros del grupo.

Siguiendo las premisas del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1992), se tomó la decisión de repartir cada una de las cuatro clases de 2 ESO en dos grupos y distribuir cargos entre los alumnos. Así los alumnos podían ser:

- **CÁMARAS** - *Estos alumnos fueron en horario extra escolar a la TELEVISION DEL CLOT para aprender a usar las máquinas.*
- **FOTÓGRAFOS** - Se ocupaban de realizar un documento gráfico de la salida y después elaboraban un diario de la misma.
- **REALIZADORES** - Eran responsables de las entradillas, y los "organizadores" del reportaje. Eran alumnos con capacidad de visión global, capacidad organizativa y buenos conocimientos de las materias que se trabajaban.

- **ACTORES** - Hablaban frente a las cámaras. Se trataba de alumnos sociables, con capacidad para expresarse.

Se intentaba que en cada grupo, dos alumnos ocupasen cada uno de los cargos.

La labor de minutación de la cinta grabada para decidir qué incluíamos en el reportaje y qué descartábamos, el orden de los planos, la música, la elaboración de carteles y la incorporación de fotografías o dibujos, debía ser responsabilidad de los alumnos, con la ayuda del profesor responsable. La elaboración de los reportajes fue realizada por LA TELEVISIÓN DEL CLOT. Cada reportaje no podía exceder los 10 minutos y todo el proceso de elaboración de los reportajes, tenía que quedar reflejado en los portfolios de reportaje.

4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo (Kagan, 1992) se centra en hacer que los alumnos adquieran habilidades sociales a través del trabajo en grupos heterogéneos, que creen interdependencias y hagan que los alumnos tengan que cooperar entre ellos. De acuerdo con sus seguidores, esta forma de trabajar potencia la autoestima, es buena tanto para alumnos con mucha capacidad, como para alumnos menos capaces y fomenta la credibilidad personal y la inteligencia interpersonal. La interacción se promueve al hacer que cada miembro ayude, apoye y anime al resto de los alumnos de su grupo al mismo tiempo que cada miembro tiene una responsabilidad o tarea clara y diferenciada que les permitirá conseguir un objetivo común.

Algunas de las actividades más comunes del aprendizaje cooperativo son las siguientes (Kagan, 1992)

ESTRUCTURA	DESCRIPCION	FUNCIONES
He de compartir con vosotros que...	Los alumnos se colocan en círculos y cada uno por turnos comparte algún tipo de información con sus compañeros de equipo.	Expresar ideas y opiniones. Creación de historias. Lectura. Todos los alumnos participan por igual. <i>Los alumnos conocen a sus compañeros de equipo.</i>
Entrevista en tres pasos	Grupos de cuatro alumnos. Los alumnos se entrevistan entre ellos en parejas, primero uno y después el otro (pasos uno y dos) Paso tres: Finalmente cada entrevistador comparte con el grupo la información que obtuvo en la entrevista.	Compartir información personal, tales como hipótesis, opiniones, conclusiones de una unidad. Participar, escuchar..
Cabezas numeradas juntas	El profesor pide a los miembros de cada grupo que se asignen un número (o los asigna él/ella). Luego llama a los 3, por ejemplo, y les encarga de que se aseguren que todo el mundo aprenda algo. Finalmente el profesor le pide a todos los alumno 4, por ejemplo, que respondan.	Revisiones. Comprobar la comprensión de los alumnos. <i>tutorizar</i>
Solución por parejas	Los alumnos trabajan en parejas en grupos de cuatro. Dentro de las parejas los alumnos se turnan. Uno resuelve el problema mientras el otro le ayuda (es buena idea que el que ayuda disponga de una hoja diferente, sin soluciones pero con pistas sobre los pasos a seguir, los aspectos que no han de olvidarse...) . Si los alumnos no se ponen de acuerdo sobre la respuesta correcta comentan con el otro grupo y si el desacuerdo persiste levantan sus cuatro manos para consultar al profesor. El que ayuda alaba educadamente al que ha realizado la tarea una vez esta ha sido concluida efectivamente	Practicar habilidades. <i>Ayudar, Alabar.</i>
Círculo interior - exterior	Los alumnos, de pie, se colocan en parejas en dos círculos concéntricos. Los del círculo interior miran hacia fuera y los del círculo exterior miran hacia adentro. Los alumnos usan tarjetas (una nueva con cada pareja) o responden siempre la misma pregunta del profesor. Cuando el profesor lo indica rotan hacia su nueva pareja (los exteriores en una dirección y los interiores en la otra).	Comprobar la comprensión de los alumnos. Revisión. Procesamiento. ayuda. <i>Tutorizar, compartir, coincidir con, compañeros.</i>

Las propuestas del aprendizaje cooperativo son que los alumnos tengan diferentes funciones. De acuerdo con las diferentes tareas, estos se asignarán a alumnos más o menos destacados. Algunas de estas funciones son:

1. **Capitán**- Debe asegurarse de que todos los miembros del grupo participan. Es el único miembro del grupo que está autorizado a hablar con el profesor.
2. **Secretario** - Anota las respuestas
3. **Encargado de materiales** - Es el alumno que informa a la clase de los resultados que ha obtenido el grupo. La idea es que el portavoz siempre atrae mucha atención, por eso se considera que es bueno que el portavoz es bueno que sea un alumno menos destacado. La función de los alumnos en principio más brillantes será hacer todo lo que esté en su mano para ayudar a este alumno a ser un buen representante de su trabajo.
4. **Juez de mesa** - Controla el tiempo y es el encargado de que el grupo trabaje en silencio y que se ajuste a la tarea encomendada
5. **Notario** - Se ocupa de tomar nota de los acuerdos y decisiones.
6. **Encargado de deberes** - Se ocupa de controlar los deberes.
7. **Encargado de diccionario**- Se ocupa de buscar las palabras en el diccionario.
8. **Secretario de participación** - Da turnos de palabra y controla que nadie acapare la atención y que todos participen de forma equilibrada.
9. **Director** - Dirige la tarea.
10. **Cuestionador**- Comprueba si alguien del grupo tiene alguna pregunta e idea como el grupo puede solventar dicha duda.

En el trabajo hemos experimentado con el aprendizaje cooperativo primordialmente en la elaboración de los reportajes. En donde se asignaron diversos papeles a los diversos alumnos de cada reportaje.

5. LAS REPRESENTACIONES TEATRALES

Las pequeñas representaciones teatrales, en las que se dramatizan temas estudiados en clase, proporcionan a los alumnos la oportunidad de convertirse, por un instante, en aquello que están estudiando, y son en consecuencia un poderoso instrumento de aprendizaje para hacer que los contenidos académicos cobren vida.

Las representaciones teatrales implican las inteligencias múltiples en su conjunto de formas dinámicamente interrelacionadas. Los alumnos que actúan han de aprender a valorar la opinión de los alumnos que no actúan mientras estos han de saber manifestarla constructivamente (inteligencias interpersonal e intrapersonal); Una obra de teatro implica además la creación de decorados, maquillaje y vestuario (inteligencia visual, matemática y cinestésica) y requiere una música (inteligencia musical).

Pero como el todo es mayor que la suma de sus partes, hacer una obra de teatro supone por encima de todo enfrentarse con la complejidad y ambigüedad de una situación de aprendizaje que obliga a que los alumnos sean capaces de sintetizar lo aprendido y convertirlo en un guión teatral para después memorizarlo, ensayarlo, y representarlo, todo ello en colaboración. A nivel individual el alumno ha de aprender a organizar el pensamiento, a percibir y analizar, a evaluar y razonar y ser capaz de distinguir el todo de sus partes. A nivel colectivo todos han de saber adaptarse para la consecución de un bien común. Estas habilidades cognitivas rara vez son practicadas en el contexto de un aula, si bien son de una gran importancia en el contexto laboral.

Además de una representación de la leyenda del castillo tras la salida al Castillo del Eramprunyà, los alumnos realizaron pequeñas simulaciones en las que fingían ser turistas o entrevistadores a partir de la experiencia en el Maremagnum tras la salida al Puerto tanto en inglés como en francés.

6. LOS MAPAS MENTALES

Los mapas mentales (Buzan, 1993) son algo más que simples esquemas de colores. De acuerdo con los últimos descubrimientos, el cerebro está dividido dos hemisferios asimétricos, conectados entre sí que están especializados en competencias distintas⁴. El hemisferio izquierdo esta relacionado con el procesamiento de información de forma sintética, global e imaginativa, mientras que el hemisferio derecho esta relacionado con el procesamiento de información de forma lineal, lógica y analítica. Por naturaleza el cerebro derecho es por tanto "afectivo", "impetuoso" y "rápido", mientras el cerebro izquierdo es "frío" y "lento".

Los modos de conciencia y las habilidades asociadas a cada uno de los hemisferios se resume a continuación (Michael Grinder, 1991)

HEMISFERIO IZQUIERDO		HEMISFERIO DERECHO	
MODOS DE CONCIENCIA	HABILIDADES ASOCIADAS	MODOS DE CONCIENCIA	HABILIDADES ASOCIADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Lógico • Secuencial • Lineal • Simbólico • Basado en la realidad • Verbal • Temporal • Abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura • Los símbolos • El lenguaje • La lectura • La fonética • Localizar datos y detalles • Hablar y recitar • Seguir instrucciones • Escuchar • Realizar asociaciones auditivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Intuitivo • Global • Fortuito • Concreto • Orientado hacia la fantasía • No verbal • Intemporal • Analógico 	<ul style="list-style-type: none"> • La conciencia de tocar • Las relaciones espaciales • Formas y pautas • Computación matemática • Sensibilidad al color • Cantar y la música • La expresión artística • La creatividad • La visualización • Los sentimientos y las emociones

Es evidente que ninguno de los dos hemisferios es capaz de valerse por separado, aunque puede existir tendencias a usar uno mas que otro, o tareas que requieran más uno u otro. Los mapas mentales tienen la enorme ventaja respecto a los esquemas tradicionales - patrimonio del hemisferio izquierdo- de incorporar los modos de conciencia de ambos hemisferios.

Pero la utilidad de los mapas mentales es todavía mayor en el contexto de la reforma educativa si tenemos en cuenta la reflexión que Michael Grinder

⁴ El neurobiólogo americano Roger Sperry obtuvo el premio Nóbel en 1981 por su descubrimiento de los dos hemisferios y su funcionamiento asimétrico.

realiza en su libro *Righting the Educational Conveyor Belt* (1991). De acuerdo con él, mientras los alumnos con tendencia a procesar la información de forma visual y preferentemente usando el hemisferio izquierdo son capaces de ver letras, palabras, frases y párrafos, los alumnos visuales de hemisferio derecho ven objetos concretos en sus mentes. En gran medida, los alumnos visuales de hemisferio izquierdo tienen capacidad de concentración interna, mientras que los alumnos de hemisferio derecho tienen tendencias de concentración externa. La estimulación para los segundos viene del entorno y de fuera de sí mismos. De ahí el alto nivel de distracción que asociamos con los alumnos de hemisferio derecho. Por este motivo, los alumnos cinestésicos que son de hemisferio derecho son considerados "alumnos de riesgo".

De acuerdo con esta línea de pensamiento la hipótesis de que un mapa mental resultará atractivo para un alumno visual de hemisferio derecho al mismo tiempo que resultará una valiosa oportunidad de desarrollar mejor sus habilidades de hemisferio izquierdo no parece desencaminada.

Los mapas mentales también se ajustan plenamente a las premisas del estructuralismo dado que parten, desde el primer momento, de la idea de que las asociaciones que realizamos en nuestra cabeza son siempre genuinas. En este sentido los mapas mentales potencian el aprendizaje significativo, ya que fomentan dichas asociaciones por un lado, mientras que permiten que estas sean transmitidas a los demás, lo cual garantiza una mayor comprensión de la otra persona y su forma de pensar y una detección sencilla de posibles malentendidos. Los mapas mentales suponen una exaltación de la creatividad individual, una muestra clara de que ésta no es patrimonio de un grupo de individuos aventajados, y una reafirmación de la propia identidad.

Los mapas mentales, de acuerdo con la psicología cognitiva, son también la traducción sobre el papel de la compleja red de asociaciones que forman en nuestra mente cualquier sensación, recuerdo o pensamiento a través de las redes neuronales. De qué modo estas asociaciones se activan en la memoria semántica, fue explicado en primer lugar por Collins y Loftus (1975) a través del *Modelo de activación por esparcimiento*. Anderson interpretó la activación por esparcimiento como la activación de conceptos adicionales al evocar un único concepto (O'Malley and Chamot, 1990). Lachman y otros (1979) hablan del mismo comparando la mente a "una habitación llena de diapasones idénticos" que son activados, y Aitchison (1987) la compara con un circuito eléctrico. Pero, ¿Cómo se activan estas conexiones? No parece

que se sepa todavía mucho. Tal y como Aitchison admite: "El modelo descrito es todavía vago en muchos sentidos y lo único que afirma es que todo pone en funcionamiento todo lo que esta remotamente conectado con él. Necesitamos saber más sobre cómo las palabras que han sido estimuladas son controladas."

Los mapas mentales, instrumento de la inteligencia espacial por excelencia dado que se trata de instrumentos visuales y analíticos, permiten además potenciar otras inteligencias múltiples. El uso de colores, palabras claves y símbolos los convierten instrumentos tremendamente personales y relacionados con la inteligencia intrapersonal y cinestésica. Además, por su carácter creativo y hasta cierto punto lúdico, son instrumentos fácilmente adaptables al trabajo en grupo (inteligencia interpersonal) y apropiados para exposiciones donde se incorporan elementos auditivos o musicales.

Pero los mapas mentales también son un instrumento de gran utilidad para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje tanto en su vertiente metacognitiva (planificación, evaluación o monitorización de proyectos), cognitiva (resumir, hacer listados o esquemas, clasificar, ordenar, memorizar, tomar apuntes, etc.) o socio afectiva (trabajo en grupo, autovaloración de lo que se hace bien o expresión de las propias ideas y sentimientos). En este sentido, la labor de los mapas mentales como elemento homogeneizador para la automatización de aquellas estrategias imprescindibles para el aprendizaje es también importantísima. Tudor (1996) habla de la necesidad de dedicar tiempo en clase al desarrollo de las estrategias de aprendizaje de un modo integrado cuando los alumnos no son suficientemente autónomos⁵. Hacer que los alumnos creen sus propios mapas mentales sea del tema que sea les obliga a concentrarse en el contenido y en la forma de expresión de aquellos que quieren comunicar, mientras caminan hacia su propia autonomía de aprendizaje.

En el trabajo por tareas encontramos otro inestimable uso de los mapas mentales. El profesor necesita una planificación cuidadosa para predecir los problemas que los alumnos se pueden encontrar a la hora de realizar y exponer sus trabajos, y proporcionar para ello el aprendizaje previo imprescindible. Sin embargo, el problema es que a menudo los alumnos son los que escogen de que piensan hablar, por lo que esta planificación se hace más impredecible y compleja, dado que con frecuencia los alumnos escogen temas excesivamente complejos y amplios. Pero si esta planificación esta

⁵ Respect for and capitalisation on the strategies learners already make use of is essential. A basic goal of learner training should thus be to discover and build on the learners' existing array of learning strategies (Willis 1988: 167-8. Adapted by Tudor, 1996)

diseñada para ser realizada ya desde su inicio por los alumnos en forma de mapas mentales y la tarea del profesor es examinar los mismos antes de que empiecen la fase de búsqueda de información o redacción, la monitorización del trabajo de los alumnos se vuelve más sencilla y la posibilidad de que los alumnos produzcan aquello que son capaces de producir aumenta, con los consiguientes resultados para su valoración de lo que están aprendiendo, autoestima y calificaciones⁶.

En la realización de un mapa mental de planificación los alumnos se centran en lo que ya saben, y se ven obligados a enfocar su atención en aquellas palabras, expresiones o conceptos que más lo requieren, adquiriendo una visión más clara de lo que les supondrá hacer o aprender aquellas cosas que quiere incorporar a su aprendizaje.

Los mapas mentales son además elementos para la evaluación en sí mismos y también pueden ser utilizados como exámenes.

⁶ Ver las actividades con mapas mentales en las salidas a la Biblioteca y a las Minas

TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS DURANTE EL PROYECTO:

2- *UN PORTFOLIO INDIVIDUAL*

3- UN PORTFOLIO EN GRUPO REALIZADO POR LOS
ALUMNOS RESPONSABLES DE CADA REPORTAJE

4- UN REPORTAJE AUDIOVISUAL

ASPECTOS ECONÓMICOS

	INGRESOS	GASTOS
ALUMNOS 2.500x 56 alumnos	140.000,- Pts.	
AMPA	85.000,- Pts.	
AYUNTAMIENTO (SUBVENCIÓN OTORGADA AL AMPA)	145.000,- Pts.	
salidas		138.020,- Pts-
Carpesanos y separadores (Portfolio)		33.258,- Pts.
Material diverso (Carretes de fotos, rotuladores, cintas de video y audio, cartulinas, etc.)		49.452,- Pts.
Camisetas conmemorativas		72.000,- Pts.
Edición de los reportajes		69.600,- Pts
TOTALES	370.500,- Ptas.	362.330,- Ptas.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO GENER DE LOS RIOS

La propuesta para valorar el proyecto y lo que los alumnos habían aprendido con él fue la siguiente:

1. Portfolios de la salidas (uno por alumno)
2. Portfolio del reportaje (Uno por grupo)
3. Exámenes desde las diferentes asignaturas
4. Valoración del número de aprobados antes y después del proyecto
5. Cuestionarios de percepción de los alumnos
6. Valoración cualitativa de los alumnos al final de proyecto
7. Valoración cualitativa de los profesores al final del proyecto

1. PORTFOLIO DE LAS SALIDAS

Cada sección del portfollio fue evaluada desde cada asignatura. La nota asignada fue incorporada a las notas del trimestre de acuerdo con los criterios específicos de cada profesor y cada departamento

2. PORTFOLIOS DE LOS REPORTAJES

Estos no fueron específicamente evaluados por los tutores, dado que hubiese sido complejo decidir, en la estructura actual de nuestro centro, cómo hacerlo. Se supeditó el que los alumnos los completasen correctamente a su motivación por realizar unos reportajes suficientemente buenos-

La motivación de los alumnos fue en la mayoría de los casos alto, y el trabajo fue realizado durante la semana cultural.

3. EXÁMENES DESDE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS

Desde las diferentes asignaturas los conceptos y procedimientos explicados en el proyecto fueron incorporados a las diferentes pruebas.

Las características del proyecto permitieron una forma de evaluación diferente a través de los portfolios, los mapas mentales, y las pequeñas representaciones, con los que es importante seguir experimentando en el futuro dado que nos han permitido un mejor tratamiento de la diversidad.

PORTFOLIOS

Los portfolios evaluaban que los alumnos fuesen capaces de organizar y archivar correctamente el material, tomar los apuntes necesarios de forma ordenada y limpia y mantener el portfolio en un estado óptimo, todo ello de forma unitaria entre las diferentes asignaturas que conformaban el proyecto, aunque la evaluación correspondiese a cada profesor individual

MAPAS MENTALES

Desde la asignatura de inglés, en la salida de la biblioteca, la tarea final consistía en la elaboración de un mapa mental en que los alumnos tenían que describir la biblioteca. Posteriormente, y en forma de examen tradicional, los alumnos tuvieron que traducir dichos mapas mentales para comprobar que se habían asimilado los conceptos enseñados.

Los mapas mentales de dos alumnas, Maria Giné y Angela Francisco son representativos porque, en el caso de Maria, una alumna excelente, ambos mapas obtuvieron la máxima calificación. Angela realizó una tarea final sustancialmente inferior, pero fue capaz de traducir lo que había hecho con precisión por lo cual obtuvo también la calificación máxima en el examen.

Esto ayudó a que la segunda alumna se motivase considerablemente, consiguiendo que sus trabajos en la asignatura de inglés mejorasen sustancialmente a partir de entonces⁷.

PEQUEÑAS REPRESENTACIONES

Estas permiten el desarrollo de la capacidad oral de los alumnos y su inteligencia cinestésica, además la valoración de aspectos socio afectivos y la capacidad de memorización que de otro modo no se evalúan⁸.

⁷ Ver los trabajos de esta alumna en la asignatura de inglés en las Minas de Gavá

⁸ Ver el video de la representación de la leyenda del Castillo del Eramprunyá.

4. VALORACIÓN DEL NÚMERO DE APROBADOS ANTES Y DESPUÉS DEL PROYECTO

ESTADÍSTICA 1ª AVALUACIÓN CURSO 00/01

2º ESO

	2A		2B		2C		2D		TOTAL 2º	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
CATALÁN	8	42,1	6	37,5	10	50,0	9	56,3	33	46,5
CASTELLÀNO	7	36,8	9	56,3	4	20,0	8	50,0	28	39,4
INGLÈS	10	52,6	9	56,3	5	25,0	8	50,0	32	45,1
MATEMÀTICAS	10	52,6	8	50,0	10	50,0	9	56,3	37	52,1
NATURALES	12	63,2	12	75,0	9	45,0	12	75,0	45	63,4
TECNOLOGIA	10	52,6	6	37,5	12	60,0	11	68,8	39	54,9
SOCIALES	11	57,9	8	50,0	9	45,0	12	75,0	40	56,3
VISUAL	14	73,7	14	87,5	16	80,0	14	87,5	58	81,7
ED. FÍSICA	15	78,9	16	100,0	14	70,0	13	81,3	58	81,7
MÚSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N. ALUMNOS	19		16		20		16		71	

	2A		2B		2C		2D		TOTAL 2º	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TODO APROBADO	5	26,3	4	25,0	3	15,0	5	31,3	17	23,9
1 SUSPENDIDA	2	10,5	1	6,3	1	5,0	3	18,8	7	9,9
2 SUSPENDIDAS	0	0,0	2	12,5	2	10,0	2	12,5	6	8,5
3-4 SUSPENDIDAS	2	10,5	2	12,5	4	20,0	0	0,0	8	11,3
> 4 SUSPENDIDAS	10	52,6	7	43,8	10	50,0	6	37,5	33	46,5
N. ALUMNOS	19		16		20		16		71	

ESTADÍSTICA 2ª AVALUACIÓN CURSO 00/01

1r CICLO
ESO

CATALÁN
CASTELLANO
INGLÈS
MATEMÀTICAS
NATURALES
TECNOLOGIA
SOCIALES
VISUAL
ED. FÍSICA
MÚSICA
N. ALUMNOS

2A		2B		2C		2D		TOTA L 2º	
A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
10	50,0	9	60,0	8	40,0	10	62,5	37	52,1
7	35,0	9	60,0	5	25,0	8	50,0	29	40,8
11	55,0	10	66,7	6	30,0	10	62,5	37	52,1
10	50,0	13	86,7	7	35,0	9	56,3	39	54,9
13	65,0	11	73,3	9	45,0	11	68,8	44	62,0
8	40,0	9	60,0	10	50,0	13	81,3	40	56,3
11	55,0	11	73,3	8	40,0	14	87,5	44	62,0
17	85,0	13	86,7	17	85,0	14	87,5	61	85,9
17	85,0	14	93,3	9	45,0	11	68,8	51	71,8
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20		15		20		16		71	

TOT APROBADO
1 SUSPENDIDA
2 SUSPENDIDAS
3-4 SUSPENDIDAS
> 4 SUSPENDIDAS
N. ALUMNOS

2A		2B		2C		2D		TOTA L 2º	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7	35,0	7	46,7	4	20,0	8	50,0	26	36,6
0	0,0	1	6,7	1	5,0	1	6,3	3	4,2
1	5,0	2	13,3	0	0,0	0	0,0	3	4,2
2	10,0	1	6,7	3	15,0	1	6,3	7	9,9
10	50,0	4	26,7	12	60,0	6	37,5	32	45,1
20		15		20		16		71	

ESTADÍSTICA 2ª AVALUACIÓN CURSO 00/01

incremento
2T-1T

	2A		2B		2C		2D		TOTAL 2º	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
CATALÁN	2		3		-2		1		4	
CASTELLÀNO	0		0		1		0		1	
INGLÈS	1		1		1		2		5	
MATEMÀTICAS	0		5		-3		0		2	
NATURALES	1		-1		0		-1		-1	
TECNOLOGIA	-2		3		-2		2		1	
SOCIALES	0		3		-1		2		4	
VISUAL	3		-1		1		0		3	
ED. FÍSICA	2		-2		-5		-2		-7	
MÚSICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N. ALUMNOS	20		15		20		16		71	

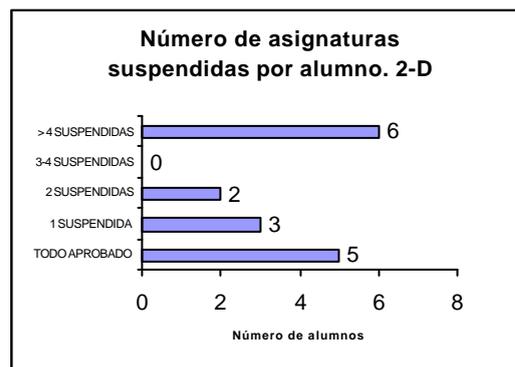
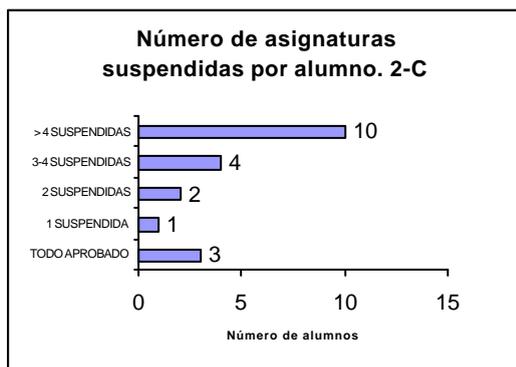
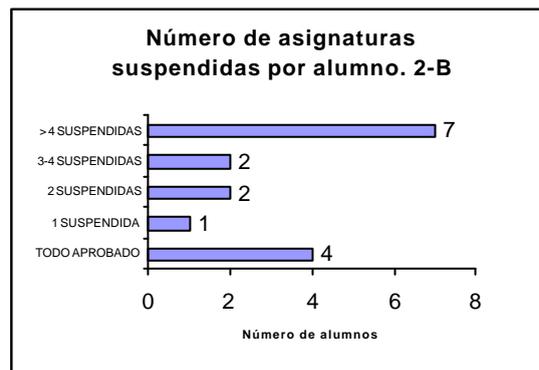
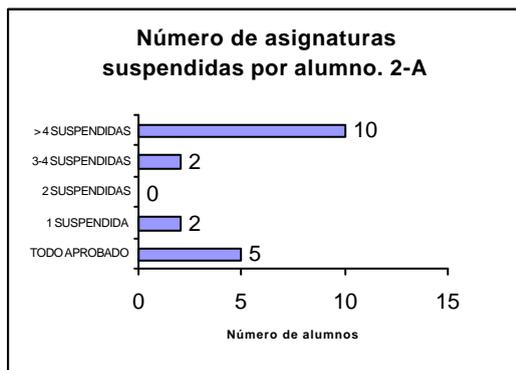
	2A		2B		2C		2D		TOTAL 2n	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TODO APROBADO	2		3		1		3		9	
1 SUSPESA	-2		0		0		-2		-4	
2 SUSPESES	1		0		-2		-2		-3	
3-4 SUSPESES	0		-1		-1		1		-1	
> 4 SUSPESES	0		-3		2		0		-1	
N. ALUMNES										

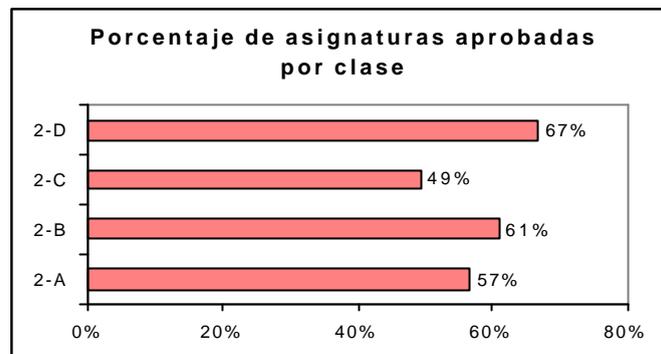
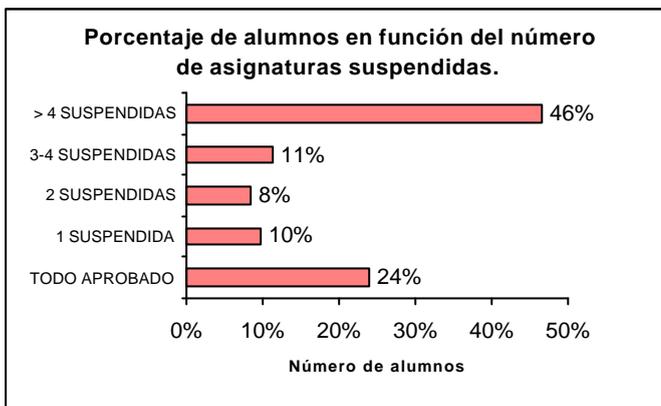
INTRODUCCIÓN: TIPOLOGIA DEL ALUMNADO

El IES EL CALAMOT está ubicado en el cinturón industrial de Barcelona. La mayoría de los alumnos que cursan estudios en el centro son de clase baja, y algunos de ellos provienen de familias desestructuradas. De hecho gran parte de los alumnos de la población escogen el otro instituto público de Gavá, o bien se matriculan en los centros concertados del municipio. Cabe suponer que las familias que optan por no llevar a sus hijos a nuestro instituto gozan de un mayor poder adquisitivo y/o tienen un mayor interés por la educación de sus hijos.

Analizando el número de asignaturas suspendidas en la primera evaluación por alumno de segundo de ESO podemos llegar a las siguientes conclusiones:

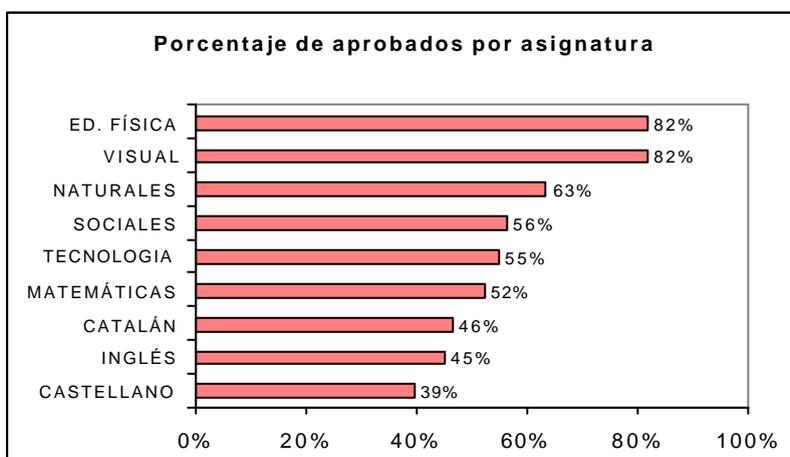
- El nivel académico de segundo de ESO del IES El Calamot es muy bajo, destacando que casi la mitad de los alumnos de este nivel educativo, concretamente el 44%, suspende 5 o más asignaturas.
- El alumnado de segundo de ESO está muy polarizado entre alumnos que aprueban todo, una cuarta parte del total, y alumnos que suspenden más de 4 asignaturas, (prácticamente la mitad). La franja de alumnos de nivel académico medio (entre 1 y 4 suspendidas) es de solo un 30% del total.
- Los resultados académicos por clases son relativamente homogéneos, destacando 2-D por obtener resultados académicos ligeramente superiores al resto de las clases y 2-C por lo contrario.





En cuanto a los resultados académicos por asignatura podemos decir lo siguiente:

- Existen diferencias muy significativas entre los resultados académicos de las diferentes asignaturas, puesto que el rango de aprobados va desde el 82% de Visual y Plástica y Educación Física a solo el 39% de aprobados en el caso de Lengua Castellana.
- Las asignaturas con peores resultados académicos son las tres lenguas (castellano, inglés y catalán) con más de la mitad de alumnos suspendidos y las matemáticas; o sea, las asignaturas consideradas instrumentales.

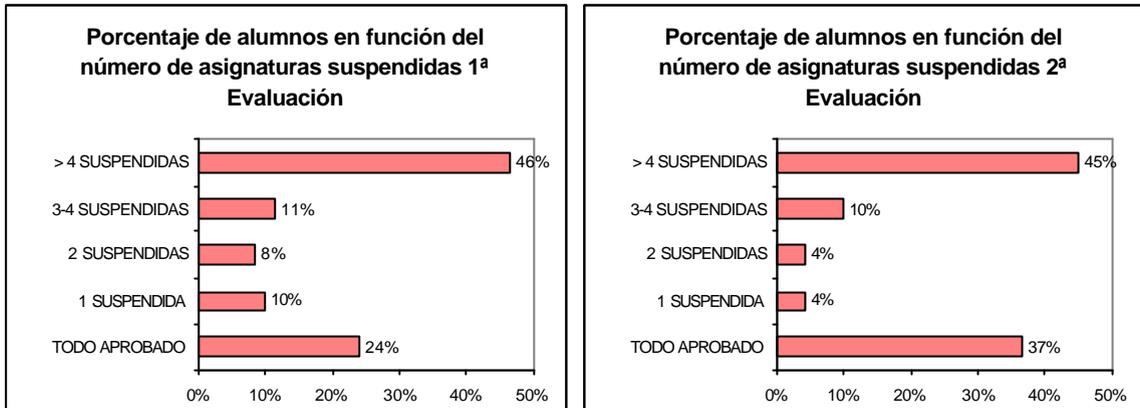


Nuestra hipótesis fue que con esta tipología de alumnado un proyecto como el Giner podía ayudar a mejorar los resultados académicos de los alumnos. Comparando los resultados académicos de la primera evaluación respecto a la segunda observamos lo siguiente:

- Incremento de la polarización entre alumnos que aprueban todo y alumnos que suspenden más de 4 asignaturas. La franja de alumnos de

nivel académico medio (entre 1 y 4 suspendidas) disminuye y se sitúa a menos de un 20% del total.

- Incremento significativo del número de alumnos que aprueban todas las asignaturas que pasa del 24 al 37%.



Para comparar si hay diferencias significativas entre la variable número de aprobados en la primera evaluación respecto del número de aprobados de la segunda evaluación se utiliza el siguiente contraste estadístico:

ESTIMACIÓN DE INTERVALO DE LA TASA

Dicho contraste efectúa la estimación del intervalo de confianza $p_{\min} < p < p_{\max}$ para una distribución binomial $B(p)$

En nuestro caso la variable aleatoria sigue una distribución binomial (solo son posibles dos resultados, aprobar = éxito, o suspender = fracaso). Definiremos p como el tanto por uno de alumnos que aprueban ya sea global, por clases, asignaturas, etc., según la comparación que hagamos.

El resultado del contraste determinará el rango de probabilidades $p_{\min} < p < p_{\max}$ entre las cuales ha de situarse el tanto por uno de alumnos aprobados con un nivel de confianza predefinido (en nuestro caso utilizaremos por defecto el nivel de confianza del 95%). Si el tanto por uno de alumnos aprobados se sitúa fuera de los dos valores resultado del contraste querrá decir que entre las dos distribuciones binomiales existen diferencias significativas; si no diremos que no ha habido cambios significativos. Suponemos que las calificaciones pueden mejorar significativamente pero también pueden empeorar significativamente (contraste de dos colas).

En primer lugar compararemos los resultados de asignaturas aprobadas en el primer trimestre, o sea, antes de realizar las actividades de aprendizaje, con los resultados del segundo trimestre (trimestre en que se realizaron dichas actividades). Comparamos clase por clase para comprobar si en alguna de ellas existen diferencias significativas.

Resultados de la primera evaluación:

Clase	2-A	2-B	2-C	2-D	Global
Nº Alumnos	19	16	20	16	71
Nº Asignaturas aprobadas	97	88	89	96	370
Nº Total asignaturas	171	144	180	144	639
Porcentaje aprobadas	57%	61%	49%	67%	58%

Resultados de la segunda evaluación:

Clase	2-A	2-B	2-C	2-D	Global
Nº Alumnos	20	15	20	16	71
Nº Asignaturas aprobadas	104	99	79	100	382
Nº Total asignaturas	180	135	180	144	639
Porcentaje aprobadas	58%	73%	44%	69%	60%

Lista de contrastes:

- ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones de la primera y la segunda evaluación de 2-A?

En la primera evaluación se obtuvo un porcentaje de asignaturas aprobadas del 56'73 %, siendo un poco superior el de la segunda evaluación de 57'78%.

$$n = 171 \quad x = 97 \quad \alpha = 95\%$$

Resultado del contraste:

$$49'3\% < p < 64'15\%$$

Puesto que $p = 57'78\%$, y por lo tanto se encuentra dentro del intervalo de confianza podemos afirmar que:

No existen diferencias significativas entre los resultados académicos de la primer y segunda evaluación en 2-A.

- ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones de la primera y la segunda evaluación de 2-B?

En la primera evaluación se obtuvo un porcentaje de asignaturas aprobadas del 61'11 % siendo un bastante superior el de la segunda evaluación 73'33%.

$$n = 144 \quad x = 88 \quad \alpha = 95\%$$

Resultado del contraste:

$$53'15\% < p < 69'07\%$$

Puesto que $p = 73'33\%$, y por lo tanto se encuentra fuera del intervalo de confianza, en concreto por encima del límite superior por lo que podemos afirmar que:

Los resultados académicos en 2-B han mejorado significativamente de la primera a la segunda evaluación.

- ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones de la primera y la segunda evaluación de 2-C?

En la primera evaluación se obtuvo un porcentaje de asignaturas aprobadas del 49'44 % siendo inferior el de la segunda evaluación 43'89%.

$$n = 180 \quad x = 89 \quad \alpha = 95\%$$

Resultado del contraste:

$$42'15\% < p < 56'75\%$$

Puesto que $p = 43'89\%$, y por lo tanto se encuentra dentro del intervalo de confianza podemos afirmar que:

No existen diferencias significativas entre los resultados académicos de la primer y segunda evaluación en 2-C.

- ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones de la primera y la segunda evaluación de 2-D?

En la primera evaluación se obtuvo un porcentaje de asignaturas aprobadas del 66'67 % siendo un poco superior el de la segunda evaluación 69'44%.

$$n = 144 \quad x = 96 \quad \alpha=95\%$$

Resultado del contraste:

$$58'97\% < p < 74'37\%$$

Puesto que $p = 69'44\%$, y por lo tanto se encuentra dentro del intervalo de confianza podemos afirmar que:

No existen diferencias significativas entre los resultados académicos de la primer y segunda evaluación en 2-D.

- ¿Existen diferencias significativas entre las calificaciones de la primera y la segunda evaluación de todos los grupos de segundo de ESO en conjunto?

En la primera evaluación se obtuvo un porcentaje de asignaturas aprobadas del 57'90 % siendo un poco superior el de la segunda evaluación 59'78%.

$$n = 639 \quad x = 370 \quad \alpha=95\%$$

Resultado del contraste:

$$54'07\% < p < 61'73\%$$

Puesto que $p = 59'78\%$, y por lo tanto se encuentra dentro del intervalo de confianza podemos afirmar que:

No existen diferencias significativas entre los resultados académicos de la primer y segunda evaluación en el segundo curso de ESO.

5. CUESTIONARIOS DE PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Los cuestionarios son instrumentos que nos permiten valorar con relativa facilidad la opinión de aquellos a quien cuestionamos, dado que ofrecen datos cuantificables a partir de los cuales realizar estadísticas. Sin embargo la relevancia de los datos que proporcionan ha de ser tratada con reservas. Las personas cuestionadas pueden responder a un ítem no aquello que auténticamente piensan o creen sino más bien aquello que ellos les parezca dará de ellos una impresión más favorable (Skehan, 1989).

Días después de realizar la actividades se paso a los alumnos una muy extensa encuesta acerca de su opinión sobre diversos aspectos relacionados con las mismas. Cada alumno debía valorar dichos aspectos asignando una puntuación entre 0 y 10 por cada pregunta y actividad. Se eligió que los alumnos respondieran cuantitativamente puntuando de 0 a 10 a las preguntas por tres razones:

- Más facilidad a la hora de tratar la información.
- Más comodidad para el alumno, puesto que incluir gran número de preguntas de respuesta cualitativa implicaba alargar mucho la duración de la encuesta, con la consiguiente pérdida de concentración de los alumnos.
- Se eligió puntuar de 0 a 10 de cara a facilitar sus juicios de valor, puesto que ellos están acostumbrados a que sus trabajos sean valorados con dicho rango de puntuación.

A continuación se muestra el cuestionario que se pasó a los alumnos.

SALIDA A:	ALUMNO:
1. ¿Te ha gustado esta salida?	Sí / no
	me da igual

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Valora del 1 al 10:

3- ¿Ha funcionado tu grupo correctamente?	
¿Sabía todo el mundo lo que tenía que hacer?	
¿Habéis trabajado todos?	
¿Los alumnos que sabían más ayudaban a los que sabían menos?	
¿Los alumnos que sabían menos intentaban hacer las cosas bien?	
¿Te has sentido a gusto trabajando en tu grupo?	

4. ¿Tienes buena relación con los compañeros?	
De tu grupo	
De tu clase	
De 2º de la ESO	

6. Actividades anteriores a la salida	
¿Te han gustado las actividades anteriores a la salida?	
¿Has aprendido haciendo estas actividades?	
¿Han sido útiles para después poder hacer las actividades de la salida?	
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?	

7. Actividades durante la salida	
¿Te ha gustado hacer esta salida?	
¿Has aprendido haciendo esta salida?	
¿Crees que se aprende en las salidas?	
¿Crees que te portas bien cuando sales?	
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas durante la salida?	

8. Actividades después de la salida	
¿Te han gustado las actividades de después de la salida?	
¿Has aprendido haciendo las actividades de después de la salida?	
¿Ha sido útil la salida para poder hacer las actividades de después de la salida?	
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas después de la salida?	
¿Te gustaría decir alguna cosa para mejorar la próxima salida?	

De acuerdo con los datos recogidos, se obtuvieron los siguientes datos

PROMEDIOS DE CUESTIONARIOS DE PERCEPCCIÓN DE ALUMNOS

2ª

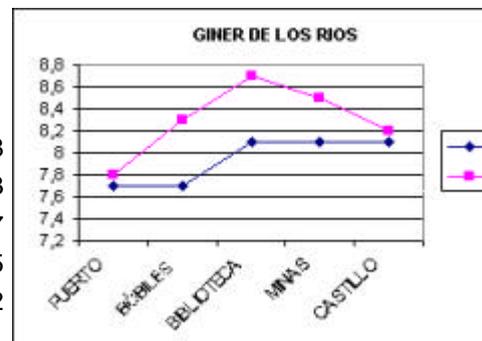
	PUERTO	BÒBILES	BIBLIOT.	MINAS	CASTILLO	PROMEDIO
3- ¿Ha funcionado tu grupo correctamente?	7,5	7,9	8,7	8,4	8,3	8,2
4. ¿Tienes buena relación con los compañeros?	7,6	7,9	8,0	7,7	8,4	7,9
3. Actividades anteriores a la salida	7,3	7,4	7,6	7,9	7,5	7,5
7. Actividades durante la salida	8,5	8,2	8,1	8,5	8,3	8,3
3. Actividades después de la salida		7,4	7,9	7,7	7,6	7,6
PROMEDIO	7,7	7,7	8,1	8,1	8,0	7,9

2B

3- ¿Ha funcionado tu grupo correctamente?	6,4	8,2	9,1	8,5	7,9	8,0
4. ¿Tienes buena relación con los compañeros?	8,5	8,6	8,7	9,0	8,9	8,8
3. Actividades anteriores a la salida	8,1	8,0	9,0	8,3	7,9	8,3
7. Actividades durante la salida	8,3	8,5	8,5	8,5	8,4	8,4
3. Actividades después de la salida		8,2	8,2	8,1	7,7	8,0
PROMEDIO	7,8	8,3	8,7	8,5	8,2	

PROMEDIOS SALIDAS GINER DE LOS RIOS

	2A	2B
PUERTO	7,7	7,8
BÒBILES	7,7	8,3
BIBLIOTECA	8,1	8,7
MINAS	8,1	8,5
CASTILLO	8,1	8,2



ANÁLISIS DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS

En un primer análisis observamos que las puntuaciones obtenidas en 2ºA son más bajas que en 2ºB.

A partir de una valoración muy similar de la primera salida tanto en 2ºA como en 2ºB, en 2ºA el promedio de la valoración de las salidas se vio incrementado de forma más sostenida, sin experimentar caídas en la percepción de las mismas. En 2ºB, sin embargo, el incremento inicial fue mayor, siendo la salida del medio, la Biblioteca, la que obtiene un mejor promedio, aunque luego los alumnos disminuyeron su entusiasmo. El promedio que ambas clases otorgan a la última salida, el castillo, es muy similar.

En 2ºA y 2ºB los alumnos consideran que los grupos funcionaron mejor en la Biblioteca, y también otorgan a las actividades de después de la salida de la biblioteca la puntuación más alta. En cuanto a la salida al castillo, ambos grupos valoran de forma más positiva la relación con sus compañeros.

Resulta interesante el hecho de que los alumnos de 2ºA asignan la puntuación más baja a las actividades anteriores a la salida de La Biblioteca, mientras que en 2ºB esta puntuación es la más alta. Lo mismo ocurre en el caso de Las Minas, en que la relación con los compañeros obtiene la máxima nota en 2ºB mientras que en 2ºA obtiene la mínima.

De hecho, los datos parecen indicar que la relación con los compañeros mejoró sostenidamente en 2ºB a lo largo del proyecto de acuerdo con su percepción (la última salida, El Castillo, obtiene un porcentaje menor que la penúltima, Las pero tan solo en una décima), mientras que en 2ºA dicha percepción experimentó un descenso importante en la cuarta salida, Las Minas, para recuperarse y obtener la puntuación más alta en la última salida. Todo ello parece indicar que las estrategias socio-afectivas de los alumnos mejoraron durante el proyecto.

A pesar de este carácter más crítico y menos social aparente de 2ºA, tanto en 2ºA como en 2ºB coinciden en considerar que los grupos funcionaron mejor en La Biblioteca y en La Minas, y peor en El Puerto, lo que parece indicar que el funcionamiento de los grupos está más en relación con la tarea asignada a los alumnos que con sus propias habilidades sociales.

Las actividades anteriores a la salida son las que tienen un promedio más bajo en 2ºA, seguidas de las actividades posteriores a la salida, mientras

que en 2° B las notas más bajas las recibieron las actividades posteriores a la salida, indicando un posible cansancio del grupo, y la posibilidad que sus capacidades socio-afectivas no estén tan desarrolladas como piensan. Contrariamente a lo que cabría esperar, las puntuaciones más altas por promedio de preguntas las obtienen en 2°A las que hacen referencia al trabajo del grupo, seguidas de las actividades posteriores a la salida.

Para saber si existen diferencias significativas entre las repuestas de diferentes grupos se ha utilizado un contraste de la prueba t de Student a dos colas con un nivel de significación del 95%. La razón de utilizar este contraste a dos colas es que la opinión de un grupo puede ser más positiva o negativa que la del otro grupo, no esperándose que ninguno de los dos grupos valore en mayor o menor grado ninguna actividad a priori. El nivel de significación elegido es el estándar para este tipo de pruebas.

Para saber si existen diferencias significativas entre las diferentes actividades se ha utilizado el mismo contraste con los mismos parámetros que para saber si existen diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes grupos.

Seguidamente analizaremos los resultados obtenidos teniendo en cuenta la opinión global de ambos grupos de acuerdo con los promedios obtenidos en cada uno de los grupos en cada uno de los items del cuestionario

RESULTADOS EN GLOBAL DE LOS CUESTIONARIOS DE PERCEPCIÓN DE ALUMNOS

3- ¿HA FUNCIONADO TU GRUPO CORRECTAMENTE?

¿Sabía todo el mundo lo que tenía que hacer?	0,195158336
¿Habéis trabajado todos?	0,895707058
¿Los alumnos que sabían más ayudaban a los que sabían menos?	0,835143142
¿Los alumnos que sabían menos intentaban hacer las cosas bien?	0,358509765
¿Te has sentido a gusto trabajando en tu grupo?	0,952451

4. ¿TIENES BUENA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS?

De tu grupo	0,91393563
De tu clase	0,058609487
De 2º de la ESO	<u>1.43067E-06</u>

6. Actividades anteriores a la salida

¿Te han gustado las actividades anteriores a la salida?	<u>0.001531866</u>
¿Has aprendido haciendo estas actividades?	0,607994264
¿Han sido útiles para después hacer las actividades de la salida?	0,365638897
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?	<u>0.002202544</u>

7. ACTIVIDADES DURANTE LA SALIDA

¿Te ha gustado hacer esta salida?	0,622451095
¿Has aprendido haciendo esta salida	0,899273737
¿Crees que se aprende en las salidas	0,163284416
¿Crees que te portas bien cuando sales?	0,402434326
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas durante las salida?	0,230691094

8. ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA SALIDA

¿Te han gustado las actividades de después de la salida?	0,927153386
¿Has aprendido haciendo las actividades de después de la salida?	0,648682864
¿Ha sido útil la salida para poder hacer las actividades de después de la salida?	0,274440813
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas después de la salida?	<u>0.020634074</u>

Si primeramente analizamos los resultados obtenidos en global en el apartado 3, referido al funcionamiento del grupo, , observamos que las opiniones son concordantes en todas las preguntas, y que no hay diferencias entre las percepciones de los alumnos de 2ºA y 2ºB.

En el apartado 4, que se refiere a la relación con los compañeros, existen diferencias significativas en lo que respecta a la relación con los

compañeros de 2º ESO, en que se observa una diferencia significativa entre los grupos A y B de $1,43057E-06 < 0,05$, indicando la percepción de los alumnos 2ºB de que su relación con los alumnos de 2 ESO es más positiva que la de los alumnos de 2ºA. La diferencia no llega a ser significativa, pero casi lo es, en la pregunta sobre su relación con los compañeros de su clase, donde de nuevo 2ºA aparece como un grupo más circunspecto $0,058609487 > 0,05$.

En el apartado 6, sobre las actividades anteriores a la salida, si analizamos la opinión global de los alumnos, observamos diferencias significativas en la primera pregunta y en la última del grupo. La primera "¿Te han gustado las actividades anteriores a la salida?" la respuesta de los alumnos de 2ºA indica una actitud más crítica respecto a las actividades en general, $0,001531866 < 0,05$. Los alumnos también son significativamente más críticos respecto a sí mismos y su propio trabajo en la pregunta "¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?", $0,002202544 < 0,05$.

Es interesante observar que esta misma percepción más dura de sí mismos y de su trabajo se repite en la pregunta paralela a esta del apartado 8, que hace referencia a las actividades posteriores a la salida. En "¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas después de la salida?" la diferencia con 2ºB también es significativa, $0,020634074 < 0,05$, pero no se da en la pregunta paralela sobre los apuntes realizados durante la salida, en que las respuestas son concordantes, apuntando hacia un perfil más procedimental y auto-crítico del grupo 2ºA y auto-complaciente y despreocupado de 2ºB.

No existen más discrepancias en global entre 2ºA Y 2ºB en el apartado 8, y en el 7, sobre las actividades durante la salida ninguna de las preguntas muestra diferencias significativas.

Si comparamos los resultados obtenidos en 2ºA y 2ºB obtenemos los siguientes resultados:

COMPARACIÓN DE 2ºA Y 2º B EN LOS CUESTIONARIOS DE PERCEPCIÓN DE ALUMNOS DE LAS SALIDAS

3- ¿HA FUNCIONADO TU GRUPO CORRECTAMENTE?	PUERTO BÒBILES BIBLIOT. MINAS CASTILLO
¿Sabía todo el mundo lo que tenía que hacer?	0,452753810,063457680,992312010,374205780,77877508
¿Habéis trabajado todos?	0.03290326 0,056288860,773658060,418028270,90399795
¿Los alumnos que sabían más ayudaban a los que sabían menos?	0.03991816 0,875612030,137511820,333144650,86817219
¿Los alumnos que sabían menos intentaban hacer las cosas bien?	0,689402420,379529980,468210680,191519650,31547306
¿Te has sentido a gusto trabajando en tu grupo?	0,885852020,585692790,603814890,159639220,26859907

4. ¿TIENES BUENA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS?

De tu grupo	0,455446560,739907250,29410413 0,28889990,17347066
De tu clase	0,063215590,203911460,082935980,14239187 0.04807359
De 2º de la ESO	0,11488825 0.00937759 0,0706048 0.00165021 0,24058015

6. ACTIVIDADES ANTERIORES A LA SALIDA

¿Te han gustado las actividades anteriores a la salida?	0.00381686 0,237112110,075526190,541087710,56689278
¿Has aprendido haciendo estas actividades?	0,701148930,245551720,041601340,602901930,72699989
¿Han sido útiles para después hacer las actividades de la salida?	0,8089359 0,77034050,217439910,392903410,42462628
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?	0,15636334 0.03426237 0,09719691 0,1496130,70314132

7. ACTIVIDADES DURANTE LA SALIDA

¿Te ha gustado hacer esta salida?	0,42579914 10,402629460,432769610,76850822
¿Has aprendido haciendo esta salida	0,839550870,353077860,238068160,769296520,56798622
¿Crees que se aprende en las salidas	0,724086520,185215440,271382790,932065820,85740808
¿Crees que te portas bien cuando sales?	0,16260189 0,39470720,618596290,980492530,84674646
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas durante la salida?	0,733198070,423050950,86997423 0,32294040,92003346

8. ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA SALIDA

¿Te han gustado las actividades de después de la salida?	0,695996710,85637897 0,96686870,80278654
¿Has aprendido haciendo las actividades de después de la salida?	0,413516080,887559080,345247760,72947953
¿Ha sido útil la salida para poder hacer las actividades de después de la salida?	0.00442550 ,516368620,704241520,75426453
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas después de la salida?	0,146795040,31059871 0,32505570,43006439

Analizaremos las diferencias entre el grupo A y el grupo B salida a salida. Estas diferencias fueron mayores en las dos primeras salidas y fueron disminuyendo a medida que los alumnos se familiarizaron con el proyecto.

El apartado donde las diferencias entre 2ºA y 2ºB son mayores es el apartado 4, "Tienes buenas relaciones con tus compañeros" . Invariablemente la percepción de los alumnos de 2ºB es que sus relaciones son mejores.

También es remarcable el hecho de que en las actividades durante la salida no haya diferencias significativas entre ambos grupos y si en los otros bloques de preguntas, a pesar de que todos ellos tenían en el aula el mismo profesorado y en cambio el que les acompañaba a las salidas, ni los monitores, nunca fue el mismo.

EL PUERTO

En el apartado 3, respecto al funcionamiento de los grupos, a la pregunta "¿Habéis trabajado todos?" la clase de 2ºA muestra una actitud netamente más positiva que la mostrada en 2ºB, $0,0329033 < 0,05$. También cuando se les pregunta "¿Los alumnos que sabían más ayudaban a los que sabían menos?" son de nuevo los alumnos de 2ºA los que tienen una percepción más positiva.

En el siguiente grupo de preguntas, las relaciones de 2ºB parecen mucho más positivas que las de 2ºA en su propia clase, dado que los resultados están a punto de ser significativos $0,06321559 > 0,05$, y sin embargo, los resultados del apartado anterior pone en entredicho sus supuestas buenas relaciones con sus compañeros, de las que los alumnos de 2ºB en un contexto de trabajo. Los grupos, por motivos organizativos, se hicieron siempre entre alumnos de una misma clase

En el apartado 6, referido a las actividades anteriores a la salida, es sin embargo 2ºB el grupo que manifiesta un entusiasmo significativamente mayor que el de 2ºA. $0,00381686 < 0,05$

LES BÒBILES

El patrón de la salida anterior en el apartado 3, respecto al funcionamiento de los grupos, se repite en esta salida. En la pregunta "¿Sabía todo el mundo lo que tenía que hacer?" los resultados están a punto de ser

significativamente diferentes $0,06345768 > 0,05$, mostrando unos alumnos en 2ºA con las ideas más claras sobre lo que hay que hacer en la salida. Sin embargo, en la pregunta siguiente, "¿Habéis trabajado todos?", que está de nuevo al borde de mostrar resultados significativos, $0,05628886 > 0,05$, es 2ºB el curso que muestra una actitud más positiva.

El optimismo mostrado por 2ºB en esta segunda pregunta concuerda poco con no tener las cosas claras y muestra que los alumnos de 2ºB se muestran quizás excesivamente satisfechos de su propio trabajo.

En lo que se refiere a sus buenas relaciones con sus compañeros de 2º ESO, en el apartado siguiente, de nuevo la percepción de 2ºB es significativamente más positiva $0,00937759 < 0,05$.

En el apartado 6, a la pregunta sobre si "¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?" de nuevo la percepción más positiva corresponde a 2ºB, lo nos hace plantearnos si los criterios de este grupo se pueden considerar fiables cuando se refieren a su propio trabajo o sus relaciones interpersonales en estas dos salidas primeras.

Por último, en las actividades después de la salida, hay una diferencia significativa entre la percepción de 2ºA y 2ºB a la pregunta "¿Ha sido útil la salida para poder hacer las actividades de después de la salida?". 2ºB muestra en esta pregunta una valoración significativamente mejor de las actividades posteriores.

LA BIBLIOTECA

Lo más significativo de esta salida es que no se producen diferencias significativas en ninguna de las preguntas, lo cual podría indicar un mayor espíritu crítico por parte de los alumnos de 2ºB.

LAS MINAS

Tan solo en una pregunta las cifras son significativamente diferentes en 2ºA y en 2ºB. Esta pregunta corresponde a si los alumnos tienen buena relación con sus compañeros, y de nuevo 2ºB ve las cosas de forma más optimista.

EL CASTILLO

La pauta se repite, y esta vez es la relación con los compañeros de la clase la que se ve significativamente afectada

Realizando esta comparación obtenemos los siguientes datos:

COMPARACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE UNA ACTIVIDAD Y LA TOTALIDAD DE ACTIVIDADES

3- ¿HA FUNCIONADO TU GRUPO CORRECTAMENTE?	PUERTO	BÓBILES	BIBLIOT.	MINAS	CASTILLO
¿Sabía todo el mundo lo que tenía que hacer?					
2ºA	<u>0,0462575</u>	0,8106124	0,2937425	0,3413673	0,8656066
2ºB	0,2085101	0,1757335	<u>0,0428419</u>	0,2199725	0,8660395
¿Habéis trabajado todos?					
2ºA	0,1040402	0,6728727	0,1205958	0,9138406	0,7528926
2ºB	<u>0,0022955</u>	0,0692323	0,2367891	0,3455125	0,7273236
¿Los alumnos que sabían más ayudaban a los que sabían menos?					
2ºA	0,5909662	0,4003866	0,7349681	0,8284153	0,5809145
2ºB	0,0665272	0,6943501	<u>0,003461</u>	0,1717307	0,5171302
¿Los alumnos que sabían menos intentaban hacer las cosas bien?					
2ºA	<u>0,0182979</u>	0,9670947	0,1270622	0,1466153	0,9357843
2ºB	0,1768048	0,0955587	<u>0,001557</u>	0,8371353	0,5167592
¿Te has sentido a gusto trabajando en tu grupo?					
2ºA	0,2144504	0,9900579	0,304307	0,5243153	0,5203601
2ºB	0,1684307	0,4987109	0,1272233	<u>0,0143599</u>	0,4020087
4. ¿TIENES BUENA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS?					
De tu grupo					
2ºA	0,1558064	0,8780246	<u>0,0446441</u>	0,8845591	0,3319517
2ºB	0,7190027	0,8704359	0,8688314	0,1603096	0,4537078
De tu clase					
2ºA	0,6329765	0,801391	0,5160962	0,9863318	0,343751
2ºB	0,8575541	0,3761888	0,7891523	0,7572159	<u>0,015934</u>
De 2º de la ESO					
2ºA	0,919276	0,704594	0,950336	0,533087	0,286279
2ºB	0,469764	0,957044	0,853448	0,459391	0,840661
6. ACTIVIDADES ANTERIORES A LA SALIDA					
¿Te han gustado las actividades anteriores a la salida?					
2ºA	0,3874289	0,6434787	0,4868344	0,4694198	0,8998575
2ºB	0,1227002	0,2774025	0,1739445	0,6280261	0,5857593
¿Has aprendido haciendo estas actividades?					
2ºA	0,3841965	0,3790575	0,86435	0,1460257	0,5811325
2ºB	0,6011163	0,3587235	<u>0,0008383</u>	0,7673447	0,6665248
¿Han sido útiles para después hacer las actividades de la salida?					
2ºA	0,5642747	0,9898745	0,9460141	0,6426909	0,3755045
2ºB	0,7820427	0,446921	0,3198803	0,3873132	0,7312746
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades previas?					
2ºA	0,8060399	0,416442	1	0,8741356	0,101606
2ºB	0,8312219	0,9441299	0,4617728	0,9862718	0,579382
7. ACTIVIDADES DURANTE LA SALIDA					
¿Te ha gustado hacer esta salida?					
2ºA	<u>0,0062974</u>	0,9861256	0,1686553	0,2759662	0,5170877
2ºB	0,1909623	0,7719414	0,7851163	0,9817545	0,5424346
¿Has aprendido haciendo esta salida?					
2ºA	0,179443	0,2457384	0,490028	0,8073363	0,4663372

	2°B	0,558757	0,9123754	0,9482059	0,803795	0,8010904
¿Crees que se aprende en las salidas	2°A	0,3751874	0,7051438	0,7338284	0,5104186	0,230075
	2°B	0,4117018	0,6521165	0,7257094	0,7837789	0,432049
¿Crees que te portas bien cuando sales?	2°A	0,3660061	0,1309463	0,5351561	0,924667	0,4469038
	2°B	0,5550447	0,5651539	0,8649386	0,7645086	0,3608111
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas durante las salidas?	2°A	0,4087529	0,130601	0,7143108	0,8995282	0,3721542
	2°B	0,2514865	0,507169	0,7451679	0,4355921	0,2186542
8. ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA SALIDA						
¿Te han gustado las actividades de después de la salida?	2°A	0,4454697	0,363435	0,983945	0,9846047	
	2°B	0,7303578	0,3957251	0,9341253	0,7427157	
¿Has aprendido haciendo las actividades de después de la salida?	2°A	0,6537498	0,2779534	0,8279135	0,7873255	
	2°B	0,8559789	0,4265483	0,530123	0,3563918	
¿Ha sido útil la salida para poder hacer las actividades de después de la salida?	2°A	0,9640883	0,9412151	0,4944161	0,6698672	
	2°B	0,041318	0,9181318	0,5385553	0,6450028	
¿Tienes unos apuntes ordenados y útiles de las actividades hechas después de la salida?	2°A	0,5281326	0,8768726	0,8364771	0,3448007	
	2°B	0,8601222	0,7876751	0,9474179	0,6642479	

EL PUERTO

En la salida al puerto, se produce en 2°A una valoración significativamente negativa respecto a las otras salidas con referencia a sí todo el mundo sabía lo que tenía que hacer, $0,0462575 < 0,05$ y sobre si los alumnos que sabían menos intentaban hacer las cosas bien, $0,0182979 < 0,05$. Los alumnos de 2° B, por su lado, dan una puntuación significativamente más baja a la pregunta de si han trabajado todos. Todo ello indica que los alumnos no se sintieron cómodos en sus grupos en esta primera salida y que después, o bien los grupos funcionaron mejor, o simplemente aprendieron a trabajar de una forma diferente.

Y es que en esta misma salida, la mejor valorada por los profesores, también se produce una valoración significativamente positiva respecto a las otras salidas en 2°A en la pregunta "¿Te ha gustado hacer esta salida?"

LES BÒBILES

Los alumnos de 2°B consideran las actividades de esta salida significativamente más útiles para poder hacer las actividades de después de la salida. También es casi significativa su valoración, respecto a las

demás salidas, que en esta salida fue donde más trabajaron $0,0692323 > 0,05$.

LA BIBLIOTECA

La salida a la biblioteca ofrece diferencias significativas en tanto en cuanto los alumnos de 2ºB la consideran la salida en la que mejor sabían lo que tenían que hacer, $0,0428419 < 0,05$, aquella en que los alumnos que sabían más ayudaban mejor a los alumnos que sabían menos, $0,003461 < 0,05$, y la salida en que los alumnos que sabían menos intentaban hacer mejor las cosas, $0,001557 < 0,05$. También es la salida en que los alumnos de 2ºB consideran que han aprendido significativamente más en las actividades anteriores a la salida $0,0008383 < 0,05$

Los alumnos de 2ºA, por su parte, la consideran la salida donde han tenido significativamente la mejor relación con los compañeros de su grupo, $0,0446441 < 0,05$. Sin duda el ambiente silencioso necesario en una biblioteca contribuyó a dicha percepción.

LAS MINAS

La salida a las minas es considerada por los alumnos de 2ºB la salida en la que más a gusto se sintieron trabajando en grupo, $0,0143599$.

EL CASTILLO

La salida al castillo es donde los alumnos de 2ºB valoran más positivamente su relación con los compañeros de su clase, $0,015934 < 0,05$, indicando posiblemente que las relaciones del grupo clase mejoraron durante las salidas.

CONCLUSIONES

Se deduce de los resultados obtenidos que hubieron diferencias entre las percepciones de los alumnos de un grupo y otro en las distintas salidas, pero que en ningún caso estas fueron extremas. También se observa que las diferentes salidas sirvieron objetivos diferentes, pero tampoco ninguna de ellas parece despuntar en una dirección o en otra. Todas ellas muestran que a ojos de los alumnos, con sus virtudes y defectos, fueron viables y positivas.

Los alumnos de 2ºA aparecen como un grupo con mayor capacidad de autocrítica respecto a su propio trabajo, más estable y capaz de seguir unos procedimientos, de trabajar en grupo y colaborar entre ellos. pero también menos entusiasta y adaptable.

2ºB, por el contrario, parece un grupo más sociable y entusiasta, con menos criterio y más variable, pero también más positivo y entusiasta.

6. VALORACIÓN CUALITATIVA FINAL POR PARTE DE LOS PROFESORES RESPONSABLES DEL PROYECTO

M^a Carmen Contreras - Profesora de Ciencias Naturales

En principio supuso mucho trabajo, porque era preparar más actividades y más material. Además del que ya teníamos preparado; pero sobre todo era que no sabíamos muy bien lo que buscábamos, porque era la primera vez que participábamos en este certamen.

Pero una vez superado el primer momento de indecisión, piensas que es una clase normal, con una salida como otras muchas, y empiezas a darle naturalidad a lo que haces, y todo va saliendo solo y de maravilla, te vas alegrando de haber optado por hacerlo y tu mismo entusiasmo se va contagiando a los niños, estos empiezan a interesarse por estas actividades y la cosa empieza a funcionar.

El siguiente paso será sacarles el mayor provecho posible a unas actividades con las que en principio no contabas, y que tienen el incentivo de que a los niños les encantan porque hay una salida prevista para esto y eso les apetece siempre.

Y al final a través de la valoración final conseguir que saquen unas enseñanzas lo más profundas posibles, pero sin que se note el esfuerzo, para que no se desanimen.

En resumen, la valoración de la actividad es muy positiva por la respuesta de los alumnos y por la mía propia, que me he encontrado muy feliz con este trabajo, tanto que no me hubiese importado repetirlo este año con un grupo de alumnos diferente.

Maria José Gracia - Profesora de francés

VALORACIÓN DEL PROYECTO "GIGNER DE LOS RÍOS"

ÁREA: francés

Maria José GRACIA SERÉN

Cuando se propuso al equipo docente de 2º de ESO el llevar a cabo esta experiencia, yo, desde la asignatura de francés, no dudé en querer

colaborar: suponía dar un estatus y un impulso a una materia siempre relegada a un segundo plano y colocarla por fin en igualdad de condiciones con respecto al inglés.

Era una oportunidad para demostrar que este crédito variable podía ser útil, tan útil como comunicarse con otras personas fuera de las aulas convencionales y cerciorarse que el francés aún era una lengua vehicular no sólo entre francófonos sino entre personas de diferentes países. (así lo comprobaron nuestros alumnos que entrevistaron a turistas turcos, italianos, belgas, africanos, ingleses, en francés!).

Todo el proyecto ha sido una experiencia muy enriquecedora e interesante y sin duda podríamos calificarlo de éxito.

1. Éxito porque los alumnos se han sentido protagonistas en todo momento:

- Haciendo de reporteros intrépidos
- Aprendiendo a manejar una cámara y visitando las instalaciones de TV
- Decidiendo qué planos y qué fotos tomar
- Creando el logotipo del proyecto
- Haciendo entrevistas (a turistas, a concejales del ayuntamiento, al director del centro)
- Creando los decorados de la representación teatral

2. Éxito por la ilusión y la motivación que pusieron los alumnos. La implicación de todos, cada uno a su nivel, es la muestra fehaciente del interés por participar en este proyecto educativo.

Este año, los profesores que seguimos con estos alumnos en 3º de ESO, hemos notado mucha diferencia en su actitud de cara al trabajo: parece como si esa ilusión se hubiese desvanecido y que el volver a unas clases más tradicionales los hubiese dejado más desmotivados, más pasotas, con más problemas conductuales, más revoltosos. Parece como si no fuesen los mismos. ¿Pura casualidad?

3. Éxito por parte del profesorado que se coordinó en un proyecto común para beneficiar tanto al alumnado como a la imagen del propio centro, en un esfuerzo de trabajar entre departamentos e intentar casar las actividades de una asignatura en la salida organizada por otra área.

Esta coordinación no hubiera podido llevarse a cabo sin la tenacidad, el buen hacer, el trabajo incansable y la creatividad de Nuria de Salvador, auténtica impulsora y alma del proyecto.

4. Éxito porque a partir de este proyecto se quiere institucionalizar en el centro las salidas que mejor funcionaron :

- El Puerto de Barcelona y Maremagnum (visita del puerto comercial y entrevistas a turistas en inglés y francés)
- La TV del Clot (para hacer el cursillo de manejo de una cámara)

5. Éxito por la participación de las familias que acudieron a la exposición final del proyecto, interesadas en el trabajo de sus hijos/as y donde se entregaron los diferentes premios y de cuyo acto se hizo eco la televisión local de Gavà.

6. Éxito porque con este proyecto se ha demostrado que el instituto IES EL CALAMOT tiene vitalidad, talento, ganas de trabajar y de innovar a pesar de las pocas ayudas que recibe.

Pablo Javier Guerras Jiménez

Del Proyecto

Tanto en su planteamiento como en su ejecución, considero este trabajo como altamente positivo y de verdadera innovación pedagógica. Aún con la enorme complejidad que significa llevarlo a cabo, creo que los resultados obtenidos han alcanzado con creces los objetivos planteados.

Del área de educación física

- **Actividades previas**

De todos los objetivos planteados, aquellos que hacían referencia al trabajo aeróbico de manera conceptual y actitudinal fueron alcanzados con notoriedad, pero no los que pretendían alcanzar la mejora substancial de la capacidad de resistencia física, de manera procedimental –difícil de conseguir si no ha habido un trabajo continuado durante un largo periodo de tiempo-. En cualquier caso, el planteamiento respondía a hipótesis de trabajo –la mayoría ya constatadas en la práctica anual de esta disciplina-, de una gran estructuración y, por

tanto, ejecutables. Seguramente la variable meteorológica ha condicionado de una manera significativa los resultados obtenidos.

- **Gincana**

Tanto la organización como el desarrollo de la actividad tuvieron una gran corrección. No obstante, cabe mencionar que su ejecución se prolongó en más de media hora y ello alteró la programación de la siguiente actividad - Carrera de orientación-, emplazándose forzosamente para otro día. La colaboración del equipo docente de 2º ESO fue determinante para el éxito y consecución de los objetivos planteados.

- **Carrera de orientación**

Con mucha diferencia, una de las actividades más atractivas para el trabajo de la resistencia aeróbica. El lugar escogido planteaba las dificultades de tener que trabajar de manera aeróbica con una alta intensidad en la ascensión de la colina de El Calamot, y el riesgo de caídas en el descenso. Es por ello que se acotó la carrera a la parte llana y el trabajo de trekking a la ascensión y descenso.

El trabajo procedimental y actitudinal fue un éxito. Sin embargo la plasmación en forma de evaluación conceptual (actividad posterior a la salida, una vez finalizada la Carrera) no fue ejecutada a plena satisfacción debido a la falta de tiempo material (se iniciaba el período de descanso de Semana Santa).

- **Bailes de salón**

Programado en su inicio para ser desarrollados durante la representación teatral. No pudo trabajarse por la gran carga lectiva que suponía en el vitae del área. De todas formas su planteamiento era correcto y muy adecuado, tanto por el desarrollo del currículo del alumnado de esta edad como por la interdisciplinariedad en la ejecución del Proyecto.

Victoria Nicuesa - Profesora de Castellano

La propuesta de Núria de Salvador me pareció atractiva desde el principio puesto que combinaba varios aspectos que hacía difícil no participar: Una sólida investigación didáctica, una sugerente propuesta de salidas ligadas al currículo de los alumnos, y, sobretodo, la propuesta de trabajar conjuntamente con compañeros de asignaturas diversas.

Muchos de los profesores del instituto dijimos hace un año que sí a este ambicioso proyecto, y aquí está el resultado.

Reportajes, murales, teatro, portfolios, fotos, exposiciones, camisetas y un largo etcétera que aún podemos revisar, pero también salidas con sol y lluvia, múltiples reuniones, algunas comidas y muchas horas de conversación y colaboración que hoy sólo podemos recordar y valorar como inolvidables.

Manuela Ramírez - Profesora de geografía e historia

¡Viva la inconsciencia!

Una asiste a una reunión de equipo docente en la que, entre otras cosas, se habla de llevar a cabo un proyecto pedagógico innovador, dirigido a 2º de la ESO y basado en la teoría de las inteligencias múltiples (¡Oh, cielos! Se te enciende una bombilla en la cabeza); la teoría te suena, quieres recordarla, pero la evidencia es que te has de poner al día y gracias, que la directora del proyecto te ayuda, te explica y pasa fotocopias, al final sobre la base de la pedagogía aprendida inicias el trabajo, desde tu asignatura, en mi caso sociales: Intentaré que todos mis alumnos aprendan unos conocimientos y técnicas geográficas comunes a partir de sus propias capacidades y desarrollando habilidades memorísticas o psicomotrices,... ¡Ah! Y todo esto lo hacemos: primero en un intento de dinamizar e impartir conocimientos a unos alumnos en su mayoría difíciles y poco motivados para el aprendizaje; Segundo, para presentarnos a un premio, el Giner de los Ríos, de innovación pedagógica, y dotado con un... ¡Premio en metálico! que nos vendría de muerte en el instituto. Respuesta: **¡SI!**. La mayoría del equipo docente de 2º ESO aceptamos el reto, y manos a la obra. Fin de la argumentación resumida en:

¡Viva la inconsciencia!

El proyecto se desarrolló en base a cinco salidas en las que de manera interdisciplinaria se trabajaron conocimientos y técnicas. Había un trabajo previo en clase, otro durante la salida y, por último, uno final acabada la misma (esta era la directiva general). Todo ello se recogía en video por los propios alumnos y también por escrito en un dossier individual y el otro por grupo. Para registrar en video las salidas hubo de hacerse un cursillo de video que llevaron a cabo los alumnos a quienes se les adjudicó la labor de cámaras, otros fueron realizadores, otros fotógrafos, algunos actores... Todo ello fue dinamizador, educativo, incluso trasgresor (Yo misma jamás

había registrado nada en video; y mira por donde me vi hablando de planos cortos y largos, y de ensayos, ...).

Todo lo anterior expuesto es, a groso modo, el trabajo desarrollado con el alumnado. Créanme, la realidad fue más dura: Subimos montañas (en la excursión al castillo), bajamos a minas (Las minas prehistóricas de Gavá), navegamos (en la visita al puerto), incluso hubo teatro (La representación de la leyenda del castillo). Ya sé, parece una parte del Tenorio, pero así fue.

El resultado lo apreciarán ustedes. Esperamos que nos juzguen con benevolencia y con justicia, porque creo sinceramente que hemos demostrado que las teorías del aprendizaje se pueden aplicar al aula; y las preevaluaciones y las evaluaciones posteriores lo demuestran.

Juzgo positiva la experiencia, tanto personal como del alumnado, enriquecedora y dura. Difícil de traducir en palabras un esfuerzo que nos llevó horas y horas de reuniones, planteamientos pedagógicos traducidos a la práctica diaria y de aula, difícil, duro, ... pero enriquecedor. ¡Gracias Núria! Por embarcarte y embarcarme en un proyecto de locos arriesgados, que me ha enseñado tantas cosas y espero que, y creo, que también a nuestros alumnos. Gracias al instituto por aceptar el reto que le propusimos y apoyarnos en él y al equipo docente que se implicó una vez iniciado y trabajó en ello, y gracias, Giner de los Ríos, porque tu existencia como premio nos planteó este reto. Y, naturalmente, gracias a la inconsciencia, pues sin ella ¿Cómo explicar el haber aceptado participar en este ingente trabajo?

Marina Rodríguez - Profesora de catalán

Este proyecto, elaborado con el objetivo de ayudar al estudiante, ha resultado, en mi opinión, substancialmente positivo, sobretodo, porque muchas de las actividades de aprendizaje han sido planteadas para ser trabajadas en grupo, y han provocado la reflexión sobre aspectos determinados que han resultado muy útiles.

No solamente se han trabajado los conocimientos básicos establecidos en el currículo, sino que se han realizado actividades complementarias y extraescolares como: deportes, teatro, video, fotografía, informática, idiomas, etc... que nos han permitido un mejor conocimiento del alumnado y que los alumnos hayan descubierto en ellos mismos unas aptitudes que seguramente tenían y que ignoraban. Por ejemplo la aptitud que mostraban

por hacer montajes de video, realizar decorados, manejo de máquinas, dirigir actividades, etc...

El esfuerzo ha tenido un recompensa que los alumnos han reconocido cuando lo mostraron a los padres, quienes asistieron al final de la experiencia al acto en que se mostraba el trabajo realizado. Fue muy enriquecedor y satisfactorio.

7. VALORACIÓN CUALITATIVA FINAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE 2 A Y 2 B DEL PROYECTO

La valoración de los alumnos aquí presentada es una transcripción textual. Aquí se plasman tal y como ellos las redactaron, faltas ortográficas incluidas, siguiendo normas de objetividad. Se han incluido las valoraciones de todos los alumnos de 2ºA y 2ºB que no estaban presentes, sin omitir ni añadir ninguna. Los nombres de los alumnos han sido cambiados por números, por motivos éticos, aunque para decidir el orden en que estas valoraciones serían ordenadas se aplicaron criterios alfabéticos. Los alumnos fueron informados de que estas valoraciones serían incluidas en la memoria del proyecto antes de que empezaran a escribirlas.

Desde clase de lengua castellana se dedicó posteriormente una sesión a corregir estas valoraciones en donde los alumnos trabajaron a nivel de actitudes su capacidad de mejorar y aprender de los propios errores. Dichas correcciones han sido incluidos en uno de los apéndices del trabajo.

Alumno 1

Esta bien hacer tantas excursiones, pero hay un problema hay que escribir mucho y eso no mola y estan bien sobre todo la del castillo.

Noes que no me hayan gustado las demas: las de las minas, la de la Biblioteca, la del puerto de Barcelona fuimos al Port Vell y el Castillo molo el primer dia nos llovió cuando lla estábamos arriba eso no molo.

Alumno 2

El Gines de dos rios me a paicido una mierda y solo me dibesto en algunas excursiones lo demas era aburrido por que estábamos escribiendo todo el rato i todos los dias.

Alumno 3

Ha sido divertido y gracias a ello he aprendido muchas cosas. Me gusto el viaje en barco (llagut). Tambien lo que me gusto fue las entrevistas a los turistas del puerto de Barcelona. Lo que no me gusta fue la representacion, porque participo poca gente y se izo la obra en muy poco tiempo. La salida del museo me gusto mucho porque aprendimos muchas cosas.

Alumno 4

El Giner de los Ríos me ha parecido un coñaso y una completa mierda y una pérdida de tiempo lo único que ha valido la pena son las excursiones.

Alumno 5

- Ha sido bastante divertido
- Nos hemos reido con la obra de teatro
- Hemos trabajado demasiado
- Aunque no ganemos nos hemos divertido mucho pero sería mejor ganar
- Hemos aprendido a hacer trabajo en grupo
- Nos lo hemos pasado muy bien en las excursiones

Alumno 6

Ha sido divertido pero alguna gente no trabajaba. Hemos trabajado mucho durante muchos meses, los profes se han esforzado mucho para que aprendamos muchas cosas. Hemos hecho muchas actividades como por ejemplo: la salida al Castillo de L'Eramprunya, pero el camino era muy largo y cansaba mucho, la obra de teatro, la salida a las ramblas de Barcelona, etc.

Alumno 7

El proyecto Giner de los Rios que realicemos los alumnos de segundo de eso que fue una propuesta que nos dijeron los profesores ha estado bien ya que hemos realizado excursiones, actividades, etc...

Una de ellas fue al puerto comercial de Barcelona que entrevistemos a muchos turistas, tambien hicimos una obra de teatro basada en la leyenda del Castillo de L'Eramprunya y que nosotros mismos en clase realicemos el dialogo pusimos el nombre a los personajes y el decorado pero a pesar de todo lo que hemos hecho ha estado bien, pero con todo lo que nos hemos esforzado yo creo sobre todo que deberiamos ganar.

Alumno 8

Giner de los Rios me ha gustado porqué las excursiones que hemos hechas eran la de las colonias era estupenda porqué lo de puente de mica eran estupendas. El Canal Olímpico me gusta, las Ramblas y el Puerto de Barcelona i la entrebista me encanta fue preciosa. Me gustaron todas las escursiones la que emos hecho en la clase era para hacer lo que no habiamos hechas en las escursiones, me ha parecido guachi però podíamos hirnós más lejos en resumen el Giner de los Ríos me ha encanta me ha gustado muchisimo.

Alumno 9

Mea parecido que asi uno poco rollo pero a pesar deso a estado bien por las escursiones.

Aparte deso e aprendido al gunas cosas, tambien al gunas salidas no mean gustado.

Tampoco me agusta azer los dosiers ni es cribir solo me a gustado quan do abia que dibujar algo.

Alumno 10

El Proyecto de Giner de los rios ha tenido muchas escursiones pero en todas escribiamos eso es lo que no me gusta de los profesores que estamos en las escursiones y nos hacen escribir, Pero todo no es hacer trabajos si no que podemos divertirnos y al mismo tiempo trabajar, en clase vale que trabajemos mucho pero es la clase.

Las escursiones tambien ha estado muy bien la excursion que me gusta más es la del Puerto y las de las minas.

Alumno 11

El Giner de los Rios me ha parecido un proyecto bastante currado. Los profesores se han esforzado en que todo saliera bien pero no tanto como nosotros.

Las escursiones han sido largas y un poco tostones pero a pesar de esto está bien.

Lo más divertido y en lo que más nos hemos quedado es en la excursión de el puerto. Supongo que porque hemos conocido a gente y hablado muchos idiomas.

Me parece que lo que más ha costado ha sido confeccionar la obra de teatro. Para mi gusto ha sido un poco corta y los papeles muy sencillos.

Bueno en resumen no me importaría repetirlo.

Alumno 12

El proyecto del Giner de los Rios ha estado bastante bien aunque a pesar de todo a merecido la pena. Los profesores se han esforzado en que nosotros nos esforzáramos pero al principio no lo conseguian, pero parece que los

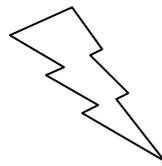
alumnos al final han aprendido bastante, así es más fácil aprender y también te lo pasas mucho mejor saliendo de excursiones, que no han sido pocas.

Las excursiones no solo aprendías las asignaturas sino también veías cosas que no conocías o a podido abrir a gente que era más cortada, con todo esto de entrevistar extranjeros.

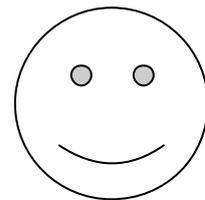
De 3 a 5 meses que ha durado este proyecto ha sido lo mejor de todo el curso.

Alumno 13

Hay bastante trabajo
Hay algunas discusiones de equipo
Algunos chicos vagos
No hemos hecho amigos de fuera
Excursiones que no eran muy largas



Lo bueno, hay muchas excursiones que nos han gustado
Hemos hecho amistades grandes y trabajos bonitos
Otros que lo han hecho todo
Risas, explicaciones y aventuras sumando los gritos
Me ha gustado todo lo que hemos hecho en equipo



Alumno 14

El proyecto Giner de los Ríos me ha parecido una forma divertida de aprender.

Han sido meses de trabajo intensivo, y esfuerzos inagotables. Tanto para alumnos como profesores pero hay que admitir que nosotros nos hemos esforzado más aunque sea moralmente.

Estos esfuerzos han servido para ver que podemos un poco más y esperamos que estos esfuerzos hayan servido para dejar en buen lugar al colegio.

Alumno 15

El proyecto Giner de los ríos me ha parecido muy bien porque nos hemos esforzado mucho y hemos hecho muchos trabajos en grupo. Y además hemos aprendido mucho con este proyecto. Y los profesores se han esforzado por hacer, que nos lo pasemos bien. Aunque no ha sido tan divertido, excepto las excursiones hemos aprendido a hacer trabajos en grupo y a trabajar con

orden y disciplina. Y que aunque no ganemos no lo hemos pasado muy bien, aunque sería mejor ganar porque hemos trabajado mucho.

Alumno 16

Me a gustado mucho porque hemos hecho muchas cosas y siempre cada actividades han sido siempre divertidas.

Ir a la Bobila y la gimcana i subir por la montaya hasta el castillo de la l'Empruya.

I los compañeros tambien selo estan pasando bién.

Cuando hemos hecho las actividades en escrito a unque a merecido la pena por que estaba guapo el Giner de los Rios y las selloritas cuando necesitamos ayuda nos alludavan.

Y lo haciamos a: catala, castellano, ingles, françes. Y tambien hicimos una obra de teatro. I me lo pase muy bién porque era muy graciosa.

Porque nos reiamos mucho y todos los companyeros te alludavan a decir si te olvidabas algo.

I los guiones estaban muy bien porque te lo indicaban muy bien, i el teatro quedo muy bién, porque los personajes eran reales.

Alumno 17

A mi me ha gustado bastante; pero; he ha artado a lo último porque no habian salidas: ni guapas ni feas.

Lo bueno que tiene Giner de los Rios es que te libras de las clases normales.

Las salidas que más me han gustado han sido:

La salida a la Ramblas/Puerto, al Castell de l'Erampunyà y ya está. La otras (que no me acuerdo) me han parecido un poco mierda.

En el fondo ha estado bien pensado pero no bien organizado; aunque ha sido larga (5 meses), a mi me ha artado un montón, montón.

Alumno 18

Ha sido muy divertido, hemos hecho muchas salidas y todas divertidas.

Me gusto subirme en el barco hacer la gincana y subir al castillo de la Erampunya.

En este proyecto ha habido mucho compañerismo y también mucho trabajo por escrito aunque a merecido la pena.

He aprendido mucho haciendo este proyecto y ademas de trabajar nos lo hemos pasado bien.

La obra de teatro costo mucho pero al final salio y hemos echos muchos posters que eso es del trabajo lo que me gusta más y las spaiders.

CONTINUIDAD DEL PROYECTO

El proyecto Giner de los Ríos concluyó con el final del curso 2000-2001, pero del mismo modo que este proyecto nació como una continuidad de otros anteriores, otros surgen y surgirán a partir del mismo.

La primera consecuencia de la realización del proyecto, y la más valiosa, ha sido la relación de trabajo establecida entre los profesores. Humana y profesionalmente nos conocemos más y eso nos hace más capaces de colaborar entre nosotros, ayudándonos mutuamente. Las relaciones profesor/tutor, en particular, se ha vuelto más fluida entre participantes del proyecto.

La salida al Maremagnum y al Puerto Comercial de Barcelona ha sido institucionalizada en 2º ESO. De este modo repetiremos la salida más valorada por los profesores, trabajando al unísono desde varias áreas.

Por otro lado, y gracias a la colaboración establecida con la Televisión del Clot se está realizando un proyecto en el que los alumnos de 1º Bachillerato aprenderán a grabar y a editar en vídeo para realizar una pequeña representación de Hamlet.

La experiencia ganada por los profesores ha permitido que este año se estén realizando tres vídeos didácticos en el centro, cuando hasta ahora sólo se realizaba uno, todos ellos para ser presentados al concurso de vídeo que anualmente convoca la Generalitat denominado *Fent Vídeo* (Haciendo Vídeo)

Además, dentro del programa de los planes de formación de zona organizados desde el Centro de Recursos local, dos profesoras participantes en el proyecto impartieron un curso de 20 horas a profesores tanto del mismo instituto como de fuera sobre las bases teóricas que guiaron la experiencia, en su bautismo de fuego como formadoras de profesores.

Doce profesores se matricularon en el curso, diez de ellos trabajadores del centro en el año anterior, y algunos de ellos entre los que participaron directa o indirectamente en el proyecto. No sólo su valoración ha sido altamente positiva, sino que además han pedido una continuación el año que viene.

Lo que esto significa, ya no a nivel de formación pedagógica, sino a nivel de relación entre compañeros en la búsqueda de una mayor comunicación entre docentes y una constante innovación pedagógica no tiene precio.

Además, como consecuencia directa de la actividad realizada en la biblioteca, esta ha quedado institucionalizada para los alumnos de 1º ESO.

Como consecuencia indirecta de este proyecto han surgido nuevas iniciativas en el centro, entre las que destacan un proyecto *Comenius* organizado desde el departamento de lengua castellana y un proyecto interno de revitalización de la biblioteca. Muchos de los profesores que participaron en el Giner participan ahora en el nuevo proyecto.

El proyecto Giner de los Ríos ha sido también una magnífica oportunidad para reforzar nuestras relaciones con la comunidad, especialmente con el AMPA, el Ayuntamiento de Gavá, La Televisión de Gavá y la Revista Brugués.

Conclusiones

Si observamos los objetivos de este proyecto de educación una vez acabado el mismo, podemos concluir que:

- 1. Crear una actitud más positiva hacia la escuela, que aumente la auto estima y la motivación del alumnado mediante la potenciación de sus habilidades.**

Es difícil valorar la consecución de este objetivo, aunque parece razonable considerar que el proyecto ha contribuido a su mejora, y así lo valoramos los que lo hemos llevado a cabo, aunque dicha valoración no deja de tener un carácter subjetivo.

- 2. Experimentar una enseñanza menos conceptual y más globalizada y una evaluación más flexible y abierta.**

Es preciso trabajar y experimentar más en una evaluación más flexible y abierta para poder valorar mejor los resultados de una enseñanza menos conceptual y más globalizada. La evaluación es un tema ciertamente complejo en el que la experiencia y la experimentación deben proseguir.

- 3. Aumentar el diálogo y la colaboración entre diferentes áreas y profesores.**

Los resultados a este nivel fueron altamente satisfactorios entre los profesores participantes en el proyecto, que nos conocemos mejor, y nos ayudamos más de lo que hacíamos antes de iniciar el proyecto.

- 4. Establecer una mayor relación entre la escuela y la realidad que nos rodea mediante salidas frecuentes, relacionadas con el currículo y la colaboración de diversas instituciones.**

A este nivel los resultados han sido ampliamente satisfactorios. Hemos entrado a formar una parte más activa en la comunidad y hemos recibido una respuesta en todos los casos muy positiva, tanto a nivel de ayudas económicas como de apoyo técnico o formativo.

5. Ofrecer una oportunidad de recuperación a alumnos en situación de riesgo.

De acuerdo con los datos estadísticos, los resultados en 2ºB fueron significativamente superiores en el segundo trimestre. Si este dato es coyuntural o no, no podemos valorarlo.

A principios del curso 2001-2002 todos los 2os (ahora en 3º ESO) se comportaban mal y el comentario generalizado entre los profesores participantes en el proyecto era que no entendíamos cómo habíamos sido capaces de realizar el proyecto con ellos.

Si esto significaba que el proyecto los había hecho un grupo más fácil o más difícil es imposible de valorar sin disponer de más estudios, pero el hecho es que, a pesar de que el trabajo de los profesores fue ingente por causa del proyecto, lo fue por necesidades organizativas, no porque los alumnos provocasen problemas disciplinarios.

Este grupo, que nunca ha sido un curso fácil, está ahora canalizado, y es fácil trabajar con ellos por tareas y en general la relación con los alumnos es buena.

6. Ofrecer a aquellos alumnos más avanzados una oportunidad de ejercer su creatividad en situaciones más parecidas al mundo laboral que encontrarán en un futuro, tales como:

- **Resolución de problemas de tiempo y forma**
- **Toma de decisiones**
- **Colaboración en equipos**
- **Valoración del trabajo realizado**
- **Valoración y potenciación de las cualidades de cada uno**

Creemos que los alumnos más avanzados tuvieron una oportunidad clara de desarrollar estos aspectos el año pasado, gracias a la consecución de este proyecto.

7. Buscar maneras de poner en práctica los recientes descubrimientos de las teorías de las inteligencias múltiples, y la PNL.

Este objetivo fue plenamente alcanzado, aunque eso no signifique que no debamos seguir experimentando.

8. Integrar en el aula las tecnologías audiovisuales.

Este objetivo fue plenamente alcanzado, aunque debemos seguir experimentando.

9. Incidir en las capacidades meta cognitivas y fomentar

- **La planificación**
- **La asignación de tareas en el trabajo en grupo**
- **La auto evaluación y la reflexión del propio aprendizaje**

Es preciso experimentar más en este campo y fomentar una mayor formación del profesorado y de los alumnos.

10. Mejorar las capacidades cognitivas de los alumnos (su capacidad de deducir, tomar apuntes, hacer esquemas, resumir, memorizar...)

Creemos que en la mayoría de los alumnos se produjo una notable mejora en estos aspectos, y también una mayor sensibilización de los profesores hacia la importancia de dedicarles nuestro tiempo dentro del aula en contextos como el de nuestro centro.

11. Mejorar las capacidades sociales y afectivas del alumnado incidiendo en su capacidad de colaborar entre ellos de forma no competitiva.

Los bajos rendimientos académicos están frecuentemente ligados con unos deficientes capacidades sociales y afectivas. La importancia de trabajar estos aspectos se hace cada vez más evidente si queremos tener unas comunidades escolares sanas y orientadas hacia el futuro. El proyecto las trabajó, pero un mayor trabajo es necesario.

PROFESORES PARTICIPANTES

EQUIPO DE PROFESORES DE 2º ESO CURSO 2000- 2001 QUE LLEVÓ A CABO EL PROYECTO

Lucinda Alonso Alonso

Celia Arnau Simón

Ángel Camacho Marcos

M^a del Carmen Contreras Quesada

Núria de Salvador de Arana

Alejandra Fernández de Muelas

Luis Fernández del Río

Susana Fernández Quesada

M. Carme Ferró Ricart

M^a José Gracia Serén

Pablo Javier Guerras Jiménez

Emilio López Pérez

Guillermo Márquez Jiménez

Juan Francisco Morales Márquez

Victoria Nicuesa Soteras

M^a Luisa Pérez Martínez

Francisco Polo Morales

Manuela Ramírez Trapero

Marina Rodríguez Pérez

EQUIPO DIRECTIVO DEL IES EL CALAMOT

Josep Lluís Campo Gracia - Director

Juan José García Muñoz - Jefe de estudios

Dolors Sánchez Ramírez - Secretaria

Jordi Farrés Costafreda - Coordinador Pedagógico

Luis Fernández del Río - Jefe de Estudios adjunto

PROFESORES RESPONSABLES DEL DISEÑO DEL PROYECTO GINER DE LOS RIOS

Lucinda Alonso Alonso

M^a del Carmen Contreras Quesada

Núria de Salvador de Arana

Luis Fernández del Río

M^a José Gracia Serén

Pablo Javier Guerras Jiménez

Victoria Nicuesa Soteras

M^a Luisa Pérez Martínez

Manuela Ramírez Trapero

Marina Rodríguez Pérez

Responsable de los estudios estadísticas

Llorenç Marsà Sandiumenge

PROFESORA COORDINADORA

Núria de Salvador de Arana

CRITERIOS PARA ESCOGER LOS PORFOLIOS DE LOS ALUMNOS

Se adjuntan tres portfolios de alumnos por clase, esto es, un total de 12 portfolios

Se adjuntan portfolios de alumnos de currículo común y alumnos de diversidad, que son aquellos alumnos que reciben una atención individual en las asignaturas instrumentales (catalán, castellano y matemáticas) debido a carencias múltiples arrastradas de ciclos anteriores.

Algunos de los alumnos escogidos hacen francés y otros no, dado que esta asignatura es de libre elección.

Presentamos los carpesanos tal y como nos los entregaron los alumnos, sin cambiar una hoja, ni una coma.

Hemos intentado respetar criterios de género, y enviado portfolios de chicos y de chicas.

Dentro de los portfolios presentados por los alumnos de currículo común, se han escogido alumnos de todo tipo, hay alumnos brillantes, alumnos menos brillantes y alumnos nada brillantes, según el criterio de sus profesores.

1- BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison**, 1987, *Words in the Mind*, Basi Blackwell, Ch.7-8, 15-17
- Armstrong, T. Ph.D**, 1993. 7 Kinds of Smart. Identifying and Developing your Multiple Intelligences. New York: Plume
- Barnett, L.** (1994). "Cooperative Learning". Unpublished. Provided by L. Denham at the 1995 Mediterranean Institute. ESADE. Barcelona..
- Benito, I. and M. J. Méndez** (1999). , "Using Cooperative learning in ESO classes" Barcelona. *APAC ELT Convention*.
- Buzan, T. Con Barry Buzan.** (1993). *El libro de los Mapas Mentales*. Urano
- Dilts R. Y Epstein, T.** (1997) . *Aprendizaje Dinámico con PNL*. Barcelona: Urano.
- Gardner, H** (1983). *Multiple Intelligences. The theory in Practice*. New York. Basic Books
- Grinder, M.** (1991). *Righting the Educational Conveyor Belt*. Portland, Oregon, Metamorphous Press.
- Kagan, S** (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Lachman** .1979.*Cognitive Psychology and Information Processing*, Lawrence Erlbaum
- O'Malley J.M. And A. Chamot.** (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- O'Malley, J.M., A. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper and R. Russo.** (1985a). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, 35/1: 21-46.
- O'Malley, J.M., A. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo and Kupper, L.** (1985b). "Learning Strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19/3: 557-584.
- Senge, P.** (1990). *The fifth Discipline*. London. Random House

Tudor, I. (1996). *Learner-Centredness as Language Education* Cambridge: University Press.