



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*METODOLOGÍAS ACTIVAS: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA*

“Wizardworld”



Autora: Laura Gómez Aragonese

Tutor académico: María José Arroyo

González

RESUMEN

El estudiante del S.XXI necesita un marco que responda a las necesidades que le esperan en el mundo real, con unas metodologías que le conviertan en el centro del proceso de aprendizaje, eliminando su anterior papel receptor. La metamorfosis de nuestros pasivos métodos tradicionales en metodologías activas que preparen, hagan competentes y generen un aprendizaje perdurable en nuestros alumnos es el paso necesario de la escuela actual. ¿O acaso no debe la escuela responder a las necesidades del mundo que a nuestros alumnos les ha tocado vivir?

La siguiente unidad atiende a esas necesidades, presentando primero un análisis de estas metodologías desde su nacimiento hasta nuestros días con una profunda revisión bibliográfica, para después mostrar una propuesta didáctica sustentada en pilares como las Inteligencias Múltiples, los Paisajes de Aprendizaje, la Gamificación y el trabajo Cooperativo. Propuesta tras la cual reflexionaremos aportando recomendaciones finales para su propia mejora.

PALABRAS CLAVE

Metodologías activas, inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo, gamificación, paisajes de aprendizaje.

ABSTRACT

The 21st century student needs a framework that responds to the needs that await him in the real world, with some methodologies that will place him in the centre of the learning process, avoiding his previous passive role. The change of our passive traditional methods into active methodologies that prepare our student and make them more competent. It also creates meaningful learning in our students which is the necessary step of the current school. Or should not the school respond to the needs of the world that our students have had to live?

The following unit proposal meets these needs. Firstly, it presents an analysis of these methodologies from its beginning to the current days with a deep literature review, and then, it shows a didactic proposal based on foundations such as Multiple Intelligences, Learning Landscapes, Gamification and team work. We will reflect upon this didactic proposal and finally some final recommendations will be given for its own improvement.

KEYWORDS:

Active methodologies, multiple intelligences, cooperative learning, gamification, learning landscapes.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	1
3.	JUSTIFICACIÓN	2
4.	MARCO TEÓRICO	2
	4.1. CAMBIO DEL PARADIGMA Y ROL DEL PROFESOR: LA EDUCACIÓN DEL S. XXI	2
	4.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS	5
	4.2.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	5
	4.2.2. PAISAJES DE APRENDIZAJE	8
	4.2.3. GAMIFICACIÓN	12
	4.2.4. TRABAJO COOPERATIVO	13
	a) ORÍGENES Y TEORÍAS EN LAS QUE SE APOYA..	14
	b) ARGUMENTOS DE USO Y FINALIDAD	16
	c) ESTRUCTURA DEL TRABAJO COOPERATIVO ...	18
	d) ¿MERECE LA PENA EL TRABAJO COOPERATIVO? ...	22
5.	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN/UNIDAD DIDACTICA	
	5.1. JUSTIFICACIÓN	24
	5.2. CONTEXTUALIZACIÓN	25
	5.3. OBJETIVOS	26
	5.4. CONTENIDOS	28
	5.5. METODOLOGÍA	31
	5.6. DESARROLLO DE LA SESIÓN	32
	5.7. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	34
	5.8. RECURSOS Y TEMPORALIZACIÓN	44
	5.9. EVALUACIÓN	46
6.	CONSIDERACIONES FINALES	48
	6.1. CONCLUSIONES	48
	6.2. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	50
7.	BIBLIOGRAFÍA	51
8.	ANEXOS	54

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Inteligencias Múltiples. Gardner (2012)

Ilustración 1. Taxonomía de Bloom (1956)

Ilustración 3: Matriz tipo de paisaje de aprendizaje según el profesorado Northern
Beaches Christian School

Ilustración 4. Fotografía ejemplo. 1965

Ilustración 5. Fotografía ejemplo. 2017

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elementos de la gamificación. Elaboración propia.

Figura 2: Espacios. Elaboración propia.

Figura 2: Espacio cooperativo del paisaje. Elaboración propia.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Taxonomías y verbos de acción. Creación propia.

Tabla 2: Trabajo cooperativo. Creación propia.

Tabla 3: Organización del trabajo cooperativo. Creación propia.

Tabla 4: Cargo, tarea y responsabilidad de los grupos. Creación propia.

Tabla 5: Objetivos. Creación propia.

Tabla 6: Contenidos de aprendizaje. Creación propia.

Tabla 7: Matriz de distribución de actividades del paisaje. Creación propia.

Tabla 8: Narrativa de la gamificación. Creación propia.

Tabla 9: Criterios de evaluación del paisaje. Creación propia.

Tabla 10: Bloque de clasificación de actividades del paisaje. Creación propia.

Tabla 11: Bloque de rojas: actividades sintácticas. Creación propia

Tabla 12: Bloque de naranjas: constituyentes de palabras. Creación propia.

Tabla 13: Bloque de azules: morfología. Creación propia.

Tabla 14: Bloque de moradas: educación literaria. Creación propia.

Tabla 15: Bloque de verdes: ortografía. Creación propia.

Tabla 16: Prueba especial. Creación propia.

Tabla 17: Carteles de ambientación. Creación propia.

Tabla 18: Recursos y temporalización. Creación propia.

Tabla 19: Herramientas de evaluación. Creación propia.

Tabla 20: Recomendaciones. Creación propia.

1. INTRODUCCIÓN

“Todos tenemos un aspecto distinto, tenemos personalidades diferentes y tenemos mentes únicas” (Gardner, 2012. p.296).

Partir de esta cita nos permite profundizar en el fin verdadero que poseen las metodologías activas en los centros de enseñanza y atendiendo a dos aspectos esenciales: el alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición en ellos de un aprendizaje significativo y perdurable. Estas metodologías generan una metamorfosis profunda en el sistema educativo a la par que potencian la calidad de este, y todo esto se debe a que las necesidades específicas del alumno y sus características inherentes reciben una mayor atención con este método de trabajo. Gran parte del cambio que generan se debe al cambio que el profesor genera en cuanto a su rol y por lo tanto al que, por obligación, provoca en su alumnado, que deje de ser un elemento de recepción para convertirse en un foco de acción. Esto dota al alumno de libertad para elegir cómo afrontar su proceso y por lo tanto desarrollar las capacidades que le permitan llegar de la mejor manera a los objetivos planteados. Como decía Armstrong (2012): “La mayoría de las personas pueden desarrollar sus inteligencias hasta conseguir un nivel aceptable de las mismas” (p. 44).

Dentro de las metodologías citadas, haremos hincapié en las inteligencias múltiples, los paisajes de aprendizaje, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. Todos ellos entretejen nuestra propuesta didáctica, en ella el peso se centra en el paisaje ya que el resto de los elementos se convierten en algo inherente a él; del mismo modo, el aprendizaje cooperativo les proporcionará la adquisición de habilidades que les permitirán resolver problemas en su día a día, que es al fin y al cabo para lo que les estamos preparando.

Matizar que realizaremos un recorrido histórico por el marco de la innovación educativa en los últimos tiempos. Para después focalizar en cada una de las metodologías citadas anteriormente y realizar, finalmente tras la contextualización teórica, una propuesta didáctica en la que se pondrán en práctica los métodos abordados.

2. OBJETIVOS

- Realizar y analizar una revisión bibliográfica vinculada al uso de las metodologías activas en el aula.
- Realizar una unidad didáctica teniendo como premisa fundamental que dicha propuesta didáctica se fundamente sobre los principios de las metodologías activas.
- Constituir con dicha unidad didáctica una fuente de aprendizaje perdurable gracias a la convergencia de diferentes metodologías activas.

3. JUSTIFICACIÓN

La sociedad de la información y la comunicación en la que nos movemos y en la que nuestros alumnos, como nativos digitales que son, se encuentran inmersos, requiere de una mutación del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos permita acercarnos a ellos desde el mentorazgo y el acompañamiento más allá del mero proceso de transmisión de conocimientos. El profesor deberá dar ese “difícil” paso a un lado para que, sin olvidar el feedback constante, se genere el espacio necesario ante un alumno que deberá convertirse en protagonista de su proceso de aprendizaje, adquiriendo, mediante dichas metodologías, las estrategias necesarias para la resolución de tareas o, como se observa en el Decreto 26/2016 (p.34214), puedan emplearse en situaciones similares, facilitando así los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes.

El alcance del potencial humano va más allá del cociente intelectual. Se ha cuestionado seriamente la validez de determinar la inteligencia de un individuo superándolo de su entorno natural de aprendizaje y pidiéndole que realice tareas que nunca ha hecho antes y que probablemente, nunca volverá a hacer si puede elegir. (Armstrong, 2012, p. 18)

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CAMBIO DEL PARADIGMA Y ROL DEL PROFESOR: LA EDUCACIÓN DEL S. XXI

«Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.»

Alvin Toffler (2015).

Resultaría cuanto menos paradójico afirmar a día de hoy que el perfil del alumno del S.XXI, entendiendo en él las necesidades a las que le va a llevar su vida adulta en diferentes ámbitos, está bastante lejos del prototipo que nuestros centros educativos

vienen desarrollando. Gran parte del marco tradicional, en una sociedad de cambios constantes y abruptos, que además afectan de manera directa a nuestra relación con la sociedad de la información y la comunicación, se plantea más que obsoleto para las necesidades de nuestro alumnado el día de mañana.

La vertiginosa velocidad del cambio nos puede llevar a pensar que cometemos algún error como docentes en el momento en el que decidimos apostar por algunas metodologías implantadas en ocasiones por una especie de pseudoexpertos, modas fugaces cuya contrastada base no acertamos a ver. Es cierto que en ocasiones carecemos del dominio de las razones que fundamentan la implantación de alguna de estas metodologías y tendemos a meter en saco roto a todas ellas por el miedo de la falta de rigor y justificación de las mismas. Hacemos bien en ser muy críticos y objetivos con estos métodos, pero esto no nos puede llevar a cerrar los ojos ante la necesidad de realizar en nuestros centros escolares un ajuste múltiple. Tenemos la obligación de paliar en nuestros alumnos el desfase entre el aspecto tradicional de nuestros centros y las necesidades del alumnado a medio y largo plazo. El profesor debería sentir la obligación de responder de una manera más efectiva y funcional al desarrollo del nuevo proceso de aprendizaje que se plantean de nuestros alumnos. Es imposible determinar con precisión quirúrgica cuáles serán las necesidades personales, académicas o laborales de nuestros alumnos en el S.XXI, pero no podemos dejar de lado para la toma de decisiones documentos como el del Instituto de Tecnologías Educativas, ITE (2010) que pone sobre la mesa las habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), así como otras aportaciones de numerosos expertos en la materia. Atendiendo a esto, es de ley decir que gran parte de los marcos profesionales en la actualidad están caracterizados por la necesidad de ser eficaz en el desarrollo de una labor para la que no se ha recibido cualificación previa; es por ello que la conclusión es evidente, el alumno necesita desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo, ese será el panorama al que deberá enfrentarse. Orientamos a nuestros alumnos desde nuestra isla académica, sabiendo que les lanzamos a un océano en el que el mayor porcentaje de trabajos son inexistentes a día de hoy. Este hecho irrefutable conduce irremediabilmente a los centros escolares a tomar una decisión sobre dónde alumbrar su proceso educativo. Resultaría, no sólo paradójico sino prácticamente absurdo, centrar los esfuerzos en la adquisición de conocimientos, dejando de lado la importante tarea de

generarlos, planificar aprendizajes y dotar de habilidades fundamentales en las que ellos sean capaces de desarrollarlas.

Todo lo citado anteriormente pasa por la introducción en el aula de unas metodologías que se sitúa al servicio del aprender a aprender. Si tuviéramos que introducir en este hábitat algún ejemplo de dichas metodologías como perfectas reproductoras de esta situación, describiríamos elementos como: aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje basado en problemas (PBL), aprendizajes cooperativos... Esto no es una norma con manuales que tengamos que seguir a rajatabla, tan solo se refiere a que los centros tienen que pensar qué necesitan aprender sus alumnos. Necesidad actual de nuestras escuelas como puede verse en:

¿Qué necesitamos aprender? y ¿Cómo queremos aprenderlo? Ayudado por los futuros estudiantes de la región, crearon su proyecto educativo. Elaboraron juntos el plan de contenidos, las áreas y los proyectos que podían desarrollar. Reconstruyeron e incluso edificaron las instalaciones, y organizaron los horarios y los grupos para que todos tuvieran la oportunidad de asistir en un momento u otro del día. No hay excusas para faltar a una escuela que siempre está abierta. Así que, para los niños trabajadores de sol a sol, como el día se les quedaba corto, inventaron las escuelas nocturnas. De este detalle no se informó a los tigres antes de emigrar.

Buscaron a los mejores profesionales en la comunidad, para lo cual decidieron cumplir a rajatabla la norma de que cualquiera con titulación universitaria tenía prohibido impartir clases. Pensaron que era más idóneo contar con los verdaderos especialistas de campo: abuelas que podían leer, escribir o cocinar, agricultores, mujeres con fórmulas legendarias para impermeabilizar las aulas y, en definitiva, todo aquel que tuviera algo para enseñar y que el resto necesitara aprender. (Hernando, 2015, p.17)

Podemos sintetizar pues, que es tan importante el qué como el cómo, hecho al que responde esta nueva visión de las escuelas y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La praxis escolar corre el grave peligro de no lograr el ajuste necesario a la realidad vital de los alumnos y a sus aspiraciones. Es por eso que la pregunta es clara: ¿qué? y ¿cómo?; ese debe ser el eje que guíe la escuela del S.XXI. Preparar a nuestros alumnos para este reto al que se enfrentan es nuestra obligación y el cómo hacerlo implica un cambio en el papel del docente que dejará de ser el contenedor de una información y pasará a ser el compañero que guíe con mentorazgo la adquisición de nuestros jóvenes en este viaje, haciéndolo con los métodos más adecuados para ello.

Nuestros alumnos viven en un mundo caótico, DNI particular de una sociedad capitalista y globalizada. Pérez Gómez (2008) lo explica de la siguiente manera:

La sociedad de la información y del conocimiento dirige la educación a demandas distintas a las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad para aprender a lo largo de la vida. Dicho de otra manera, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y los jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales. (p.62)

Ante dicha situación, debemos permitir a nuestros alumnos desarrollar su conocimiento crítico, ya que será éste el que le permita adquirir conocimientos perdurables muy lejanos de aquel conocimiento que en la escuela tradicional se adquiere sin poner en cuestión. Este será el punto de partida esencial que sea capaz de conducirle a otros muchos aprendizajes.

4.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS

En el siguiente punto abordaremos las metodologías activas seleccionadas. Partiremos de las Inteligencias múltiples de Gardner, para continuar con su papel en los paisajes de aprendizaje, pasando por la gamificación de la que dotaremos a este y finalizando con el trabajo cooperativo con el que estructuraremos a nuestros alumnos en el aula durante esta unidad.

4.2.1. Inteligencias múltiples

Hemos decidido situar esta teoría la primera en la explicación de nuestro marco teórico, puesto que es inherente al proceso posterior de los paisajes de aprendizaje que explicaré en el punto 4.2.2.

Si queremos postular la teoría de Gardner de las Inteligencias Múltiples (IM), deberíamos previamente aportar una definición de inteligencia. Según la Real Academia Española (2001), la inteligencia es: “La capacidad de entender, comprender o resolver problemas. Es así mismo una habilidad, destreza o experiencia.” En esta acepción se recoge el concepto pluralista al que hizo referencia Gardner (2012): “Se trata de una

visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos.” (p.26-27). De esta manera el autor defiende una visión de la inteligencia alternativa y alejada a la habitualmente presentada por la escuela.

La inteligencia, como concepto tradicional, era entendida como un elemento abstracto pero individual y cuantificable, algunos gozaban del beneficio de poseerla y en otras personas su cuantía era menor. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner destruye este esquema e introduce el concepto de un sistema diverso que pasa de ser individual a múltiple, siendo 8 las inteligencias citadas por este estudioso. Con este postulado, no solo se nos dice que son varias, también tienen una evolución individual, son observables y gozan de una localización en el cerebro. Prácticamente la totalidad de los individuos, pues este abanico de inteligencias y el desarrollo particular de las mismas depende tanto de elementos genéticos y biológicos como del contexto y la interacción con este. Gardner introduce por lo tanto la idea de que todos somos inteligentes pero de maneras distintas y es precisamente esa combinación de inteligencias lo que hace del individuo un individuo único.

Trasladar este dato al ámbito educativo resulta muy interesante pues rompe el paradigma del profesor, que será desde este momento el encargado de reconocer e implementar en su alumnado esas inteligencias y la combinación que posee en cada uno de sus chicos. No es ajeno a nadie, el panorama de la escuela tradicional potenciaba algunas de estas inteligencias hasta tal punto que el resto quedaban prácticamente denostadas. La lógica consecuencia de esto, para aquellos alumnos que no despuntaban en las que el sistema consideraba como importantes, era pérdida del éxito escolar y la autorrealización en el proceso de aprendizaje. Querer obviar este abanico de inteligencias, era una injusticia que crucificaban a nuestro alumnado por partida doble; por un lado, se les evaluaba a partir de aquello que no dominaban; y por el otro, se les negaba el desarrollo de dichas inteligencias que siempre han ido ligadas a experiencias claves para el desarrollo, ya que los alumnos no gozaban de las emociones positivas adecuadas para que dichas inteligencias crecieran y se desarrollasen.

La teoría de Gardner nos permite gozar a día de hoy de este productivo abanico que, atiende a una mayor diversidad de nuestro alumnado.

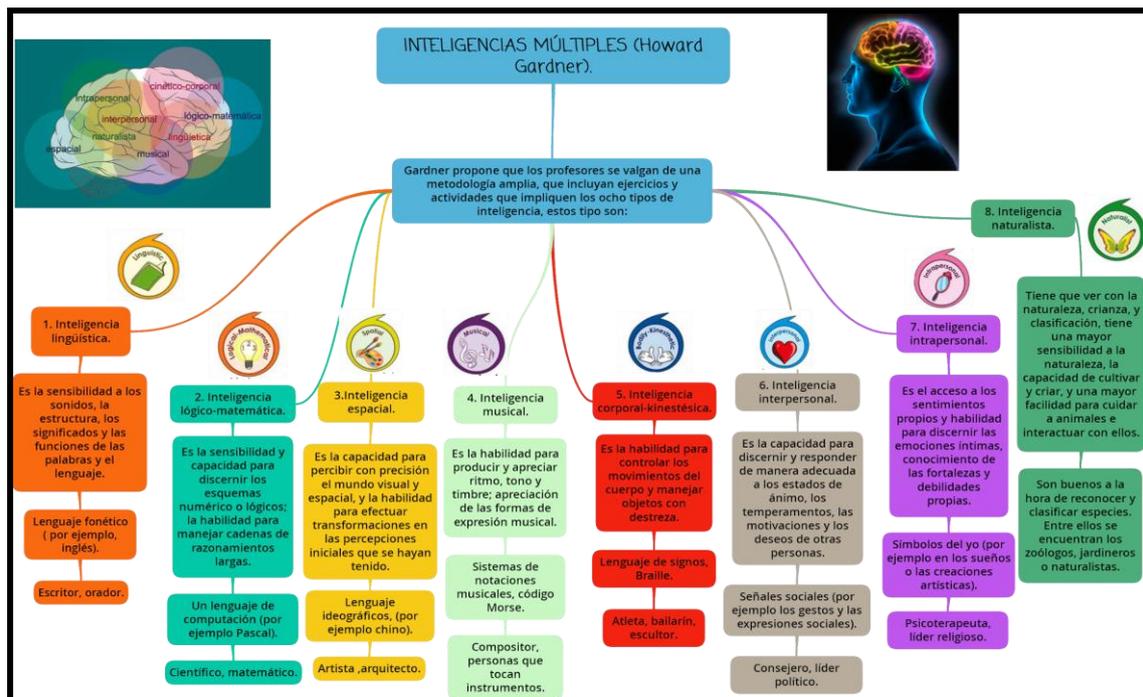


Ilustración 2. Inteligencias Múltiples. Gardner (2012)

Anteriormente hemos justificado la colocación de la teoría de las inteligencias múltiples como el primer elemento a desarrollar en nuestro marco teórico, argumentando que es inherente a un amplio porcentaje del resto de apartados que vamos a desarrollar. No queremos cerrar este epígrafe, aunque vaya a ser desarrollado concienzudamente en el último de nuestros apartados de metodologías activas, sin hablar del desarrollo del aprendizaje cooperativo que genera en una de las inteligencias marcadas por Gardner. Estamos hablando sin duda alguna de la, tan necesaria para la interacción social, inteligencia interpersonal. Será ésta la que arme a nuestros alumnos a la hora de desarrollar empatía, habilidades de planificación y organización, decisiones de comunicación y resolución de conflictos y, como no, la posibilidad de desarrollar otras muchas inteligencias más. Este último hecho es posible debido a que se multiplican las experiencias educativas que puede tener el alumno y esto tiene una relación directa con la utilización de habilidades relacionadas con otras inteligencias. El grupo permite construir el hábitat adecuado para una zona de confort que va a potenciar las distintas habilidades del alumno, favoreciendo la adaptación a la diversidad en la intervención educativa y generando un mayor desarrollo de las mismas. Como veremos más adelante, la heterogeneidad de los grupos facilita la diversidad a la hora de procesar la información, y eso favorece la adquisición de ésta por parte de todos, generando el

abánico necesario para que sea el alumno y no el profesor el que elija a través de cuál de sus talentos llegar hasta dicho objetivo.

4.2.2. Paisajes de aprendizaje

Cuando hablamos de los paisajes de aprendizaje dentro de la educación, el vocablo más repetido es la personalización, como puede observarse en la definición del propio autor, Hernando (2015):

Un paisaje de aprendizaje es una forma de programar que nos permite ya en el mismo diseño dar una respuesta inclusiva a todo el alumnado, pues favorece de una manera consciente la personalización del aprendizaje, permitiendo de esta forma crear diferentes itinerarios formativos. Itinerarios que se adaptan a nuestro alumnado y que eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación. (s.n.)

Ese es el foco esencial que se busca a la hora de programar cualquiera de nuestras unidades: constituir diseños de aprendizaje personalizados que permitan al alumno determinar por sí solo las rutas necesarias durante su proceso.

Esta personalización se produce, ya que programar por paisajes, es uno de los mejores métodos para acercar las inteligencias múltiples al aula. Pero lo mejor de todo es que las inteligencias múltiples no llegan solas a nuestras unidades, al programar así vendrán de la mano de la Taxonomía de Bloom. Dicha taxonomía nace con el fin de categorizar las diferentes formas del proceso de evaluación. En resumidas cuentas, nos permite crear el marco propicio para qué hacer con el pensamiento mientras se produce el proceso de aprendizaje y determinar qué estrategias cognitivas ponemos en marcha cuando esto ocurre.

Nuestro referente en este apartado del marco teórico es sin duda alguna Bloom (1956).

Su taxonomía tiene un carácter jerárquico y el papel que el aprendizaje juega en él en los niveles más altos de la escala no tiene sentido sin los niveles inferiores. De este modo, presenta una perspectiva global del proceso educativo, dinamizando una manera de educar con un horizonte holístico.

Citar a este investigador de Chicago es citar al creador de un marco en el que se identificaron los objetivos de aprendizaje más comunes en la vida académica de un estudiante. Las categorías que comprenden las estrategias enfocadas al aprendizaje, se estructuraron en forma de pirámide atendiendo al grado de dificultad que estas iban adquiriendo conforme se llega a la cúspide.

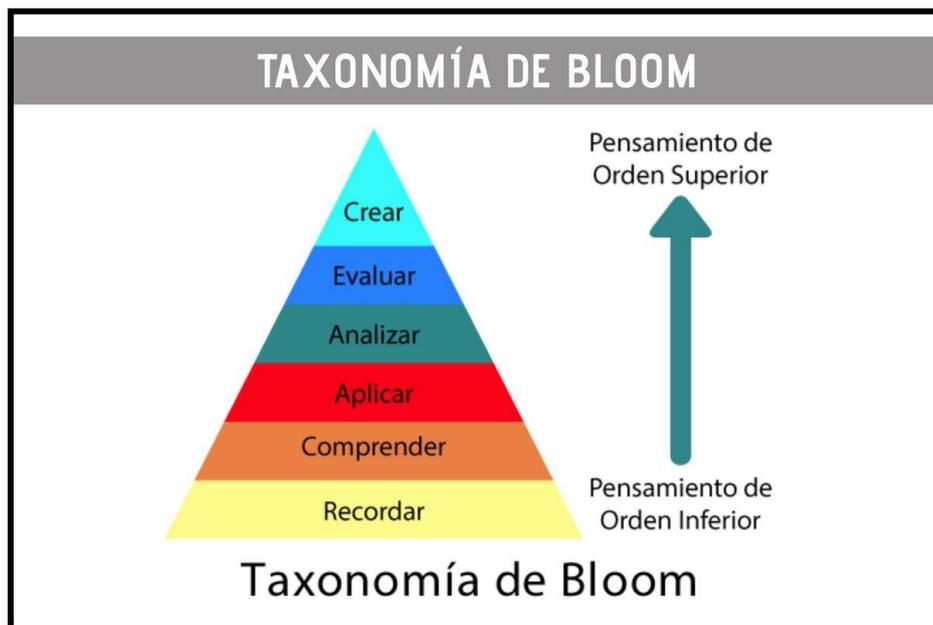


Ilustración 3. Taxonomía de Bloom (1956)

Como refleja la imagen anterior, la experiencia del alumno al pasar por actividades que recorren esa escala de verbos, permiten un desarrollo cognitivo más que completo y con una complejidad gradual en función del escalón de la pirámide en el que nos encontremos.

Del mismo modo, esos compartimentos en los que se divide la taxonomía poseen un número de asociaciones clave en forma de verbos.

Anderson y Krathwohl (2001) reformularon la secuencia de Bloom (1956) situando la creación por encima de la evaluación. La creación implica elaborar (mas allá de aplicar) con criterios nuevos, diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar de manera personal, singular, y diferente tras haber recorrido, como hemos señalado, los procesos anteriores. (González, 2015, p.40)

Tabla 1

Taxonomías y verbos de acción.

Creación	Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.
Evaluación	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
Síntesis	Exponer, generalizar, resumir, esquematizar,

	elaborar mapas y cuadros,...
Análisis	Comparar, resaltar, contrastar, subrayar, clasificar, estructurar, ordenar, deducir,...
Comprensión	Interpretar, inferir, parafrasear, comparar, explicar, ejemplificar,...
Conocimiento	Identificar, detallar, citar, enumerar, describir, denominar, expresar,...

Fuente: creación propia.

Por otro lado, podemos decir que el aspecto inmersivo del aprendizaje produce un mayor impacto en el plano cognitivo; si somos capaces de provocar en el alumno una vivencia real de su aprendizaje, dicha experimentación será más perdurable. Este factor lo observaremos también en el epígrafe 4.2.4. al hablar de trabajo cooperativo y observar que el aprendizaje se entrelaza como un aspecto más de su relación con iguales, lo que dota al aprendizaje de mayor sentido.

A Bloom y a sus colaboradores les debemos la taxonomía y a Gardner las inteligencias múltiples, pero será el profesorado de Northern Beaches Christian School el que genere un sistema que se fundamente en el mestizaje de ambos. Hablamos de la creación de una matriz que situó en el eje horizontal todos aquellos parámetros sujetos a actividades encargadas de expresar lo valioso de las inteligencias múltiples; a la par que el eje vertical sería el encargado de disponer las estrategias cognitivas anteriormente citadas en la Taxonomía de Bloom.



Ilustración 3: Matriz tipo de paisaje de aprendizaje según el profesorado Northern Beaches Christian School

Esto generó el nacimiento de una matriz como la que os mostramos en la ilustración 3. Una matriz de 40 casillas en los que las inteligencias guían el estilo de la actividad y los verbos de la taxonomía marcan el objetivo.

Iniciar el proceso de programación con dicha matriz exige partir de los contenidos mínimos, así como establecer con claridad los objetivos de comprensión que se persiguen. Sobra decir que el diseño responde al potencial de la matriz y no a principios curriculares o del libro de texto. A la hora de cumplimentar las casillas no debe suponer un problema, ni debiera ser un objetivo, completar todas las casillas disponibles. Tan solo debemos prestar especial atención a que ninguna de las inteligencias múltiples haya quedado descubierta o a que no se haya tocado alguno de los verbos de la taxonomía. Eso sí, cuantas más cruces generemos con las actividades diseñadas, más estímulos estaremos creando en nuestro alumnado.

Esta matriz nos proporciona la certeza de una propuesta metodológica rica, que aglutina diferentes estrategias cognitivas, que ofrece rutas personalizadas para el alumno y que, por ello, cuenta con la implicación de éste en el proceso de aprendizaje, planteándole apasionantes retos que irá descifrando poco a poco. Otra de las grandes ventajas de esta

metodología es que ofrece una potente atención a la diversidad. Apta para grupos grandes y pequeños y para trabajo individual o cooperativo.

El factor motivacional que mencionamos anteriormente, pasa en este método por la posibilidad de generar un conjunto de insignias en aquellas actividades que como docentes consideramos imprescindibles en el proceso. El seguimiento que el alumno recibe con esta metodología, dista mucho de la soledad del alumno frente a los problemas establecidos; el profesor se constituye como el compañero inseparable de un proceso en el que se proporciona un feedback constante. El profesor visualiza, observa, reconduce, corrige y evalúa, un proceso de atención continuo a un conjunto de alumnos, sin que ninguno de ellos quede fuera de alcanzar los objetivos mínimos establecidos.

4.2.3. Gamificación

El término gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados (Gaitán, 2013). Es un término anglosajón (Games) que podíamos asociar al término castellano de ludificación. Además, dicho término no se encuadra en el ámbito educativo, ya que el origen del mismo lo encontramos en el marco empresarial.

Este importante movimiento que aboga por el juego y la gamificación como estrategia educativa se basa en gran medida en la idea que la participación en un juego implica una reacción emocional del jugador, provocada por el propio desafío del juego, el feedback y la interacción constante que se produce en el proceso de jugar y el resultado cuantificable que se deriva del hecho de jugar (ganar, perder, pasar al siguiente nivel, etc.). (López, 2018, p.4)

Sin entrar en la disputa semántica de lo que supone un juego, la finalidad es conducir al alumno al aprendizaje, a través de este proceso lúdico. El alumno experimentará con esto reacciones emocionales ante los retos o desafíos que esta actividad, que ha elegido de manera libre y que les conduce a unos límites espacio-temporales y se desarrolla en un mundo ficticio, le plantea hasta alcanzar las metas u objetivos marcados.

El término gamificación fue definido como la “aplicación de metáforas de juego para tareas de la vida real que influyen en el comportamiento y mejoran la motivación y el compromiso de las personas” (Pelling, 2002, p.339). Por lo tanto, estamos hablando de utilizar los elementos propios de los juegos en lugares en los que no suelen encontrarse, es decir, llevado a contextos no lúdicos, siempre con una finalidad motivacional y capaz

de involucrarse de manera inconsciente en la resolución de conflictos y el desarrollo del aprendizaje.

Si trasladamos todo esto al ámbito educativo, la gamificación parte de crear estructuras de aprendizaje utilizando los elementos propios del juego (dinámicas, mecánicas, componentes y, como no, estética) con el fin de implementar la motivación y los aprendizajes.

No hablamos pues de gamificación cuando utilizamos equivocadamente el término de aprender jugando o cuando otorgamos sin más puntos o bonificaciones a nuestros alumnos. Para que el proceso cumpla con la verdadera gamificación deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

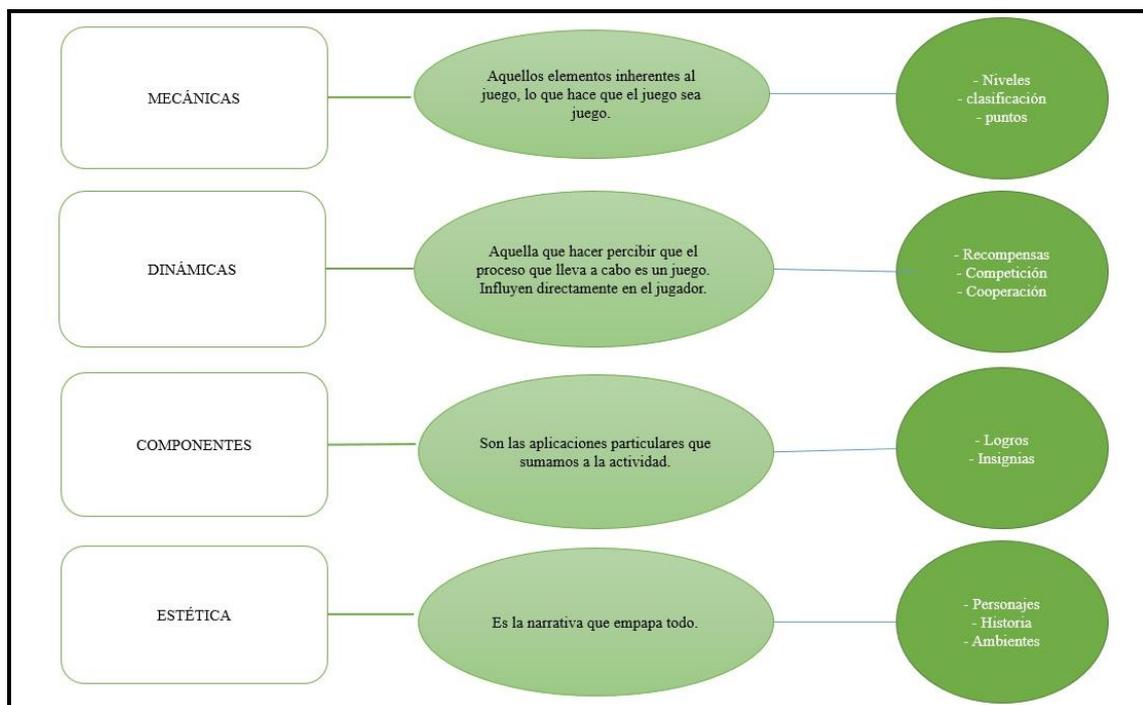


Figura 1. Elementos de la gamificación. Elaboración propia.

4.2.4. Trabajo cooperativo

Abordaremos en este último epígrafe del marco teórico el trabajo cooperativo como estructura propicia para la organización de nuestro gamificado paisaje de aprendizaje, explicando los motivos que nos llevan al uso de esta metodología como la más adecuada para la adquisición de los objetivos marcados. Concepto mucho más cercano a lo que debe responder la educación actual que las anteriores clases

magistrales que obviaban elementos del proceso de aprendizaje tan necesarios en la sociedad actual y en la formación del alumno.

El aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje habitual, arcaico y desfasado hoy en día. Se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con el asesoramiento de un maestro, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje (Benito y Mena, 2007).

Partiendo la anterior definición reseñamos los diferentes puntos a tener en cuenta a la hora de abordar el tema del aprendizaje cooperativo.

Tabla 2
Trabajo cooperativo.

A	B	C	D	E
Origen y teoría en las que se apoya	Argumentos de uso y finalidad.	Estructura del trabajo cooperativo.	Disposición del grupo de trabajo	¿Merece la pena el trabajo cooperativo?

Fuente: creación propia.

a. Orígenes y teorías en las que se apoya

Si bien es cierto que en este paradigma educativo que vivimos, muchas de las teorías son modas actuales y pasajeras, el trabajo cooperativo no es, aunque algunos piensen lo contrario, ni pasajero ni actual. Sus inicios datan de los años 70 y 80 y es la base de gran parte de las metodologías. Podríamos afirmar sin tapujos, que esta metodología activa es requisito *sine qua non* de las competencias que debería poseer cualquier estudiante y posterior trabajador sea cual sea su cualificación. Estarán de acuerdo conmigo en que saber solucionar y encarar problemas, tener la capacidad de decidir, hacerlo con la comunicación adecuada, cooperar en equipo o incluso desarrollar la capacidad de aprender a enseñar o enseñar a aprender, son las bases fundamentales de las que deberían gozar los colegios y, por lo tanto, los pilares fundamentales adquiridos por sus alumnos para su puesta en práctica en el mundo del mañana.

Si tuviéramos que estructurar una evolución desde el origen de los principios del trabajo cooperativo hasta nuestros días, comenzaríamos citando a Saint Simon, Robert Owen, Carlos Fourier y a Charles Gide quien se le considera el “Maestro de la Cooperación”; quien por su clara visión fijó las bases eternas del sistema cooperativo que permitía al hombre su superación. Después Jonshon y Jonshon, en 1974 toma los planeamientos de Kurt Lewin en donde la esencia de un grupo es la interdependencia social entre sus miembros. Más tarde Piaget en la Teoría del Desarrollo Cognitivo manifestaba que cuando los individuos cooperan en el medio, ocurre un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo. En la Teoría del Desarrollo Conductista con Skinner, se enfoca en las contingencias grupales las acciones seguidas de recompensas que motivaban a los grupos en su trabajo cooperativo. Para Hassard (1990) el trabajo cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que los grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para determinar tareas de aprendizaje. Coetáneo suyo, Colomina (1990), dice que el trabajo en equipo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Además, según Jordi Adell y Auxi Sales (1999), el aprendizaje cooperativo “favorece la democracia y la solidaridad en el grupo y la autonomía en la organización del propio aprendizaje”. Teniendo en cuenta todos estos planeamientos, es irrefutable la trascendencia del trabajo cooperativo en la escuela de la actualidad.

Antes de realizar una inmersión exhaustiva en la metodología cooperativa, me gustaría hacer una comparativa entre la clase tradicional y las nuevas experiencias en el aula. Si nos ponemos a pensar cuáles son los pilares fundamentales que sujetan las clases de antaño, nuestra conclusión sería muy pareja y daría resultados como los siguientes: La pasividad del alumnado en el proceso de aprendizaje (mero receptor de información frente al docente que se la proporciona), la homogeneidad (“regamos a manta”, misma explicación para una clase de 30 alumnos con capacidades y competencias diferentes) y la individualidad (el alumno solo en su proceso de aprendizaje sin la interacción con sus iguales). Estas dos fotografías podrían ser un fiel reflejo de ello:



Ilustración 4. Fotografía ejemplo. 1965



Ilustración 5. Fotografía ejemplo. 2017

El problema viene dado en el hecho de que la primera de las fotografías data de 1965 y la segunda es una foto de 2017. Es innegable lo paralizado del sistema y la inmovilidad del proceso. También es irrefutable que el no hacer algo para solucionarlo es “echar harina en saco roto”, más aún si centran su mirada en el foco de atención de los alumnos de la segunda foto, que buscan irremediablemente la interacción con sus iguales.

b. Argumentos de uso y finalidad.

Los motivos aportados anteriormente son razones más que suficientes para un cambio. El trabajo cooperativo se justifica al observar el ajuste multifuncional que genera en los centros educativos, a nivel tecnológico y en el marco pedagógico, en su función de dotar al alumnado de capacidades para el mañana y en su ámbito cognitivo.

Estos son tres de los ajustes que el trabajo cooperativo genera en la escuela y que podríamos desarrollar:

- La sociedad de la información y la comunicación en la que vive nuestro alumnado genera escenarios inimaginables hace unos años. Las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación proporcionan una red de oportunidades que el docente no puede permitirse desaprovechar (tenemos la obligación de educar en adecuado uso de las redes sociales o la adquisición de información en la red). Además, el profesor debería potenciar un desarrollo capaz de aprovechar la tecnología, que facilite al alumno nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje funcional y práctico.
- Las necesidades de nuestros estudiantes, no solo a largo plazo, también a corto y medio, no pueden sufrir ese desfase entre las metodologías utilizadas (ej. la clase magistral) y la cualificación funcional recibida por nuestros alumnos.
- El estilo cognitivo se ha visto modificado por una innegable transformación de nuestra manera de relacionarnos con la información, hecho que afecta a los métodos utilizados para realizar aprendizajes. Nuestros alumnos aprenden fuera del aula y de manera informal, ¿no deberíamos nosotros, como docentes, dotar a nuestro alumnado de las herramientas necesarias para moverse en este nuevo “mapa”?

Deberíamos replantearnos los cambios cognitivos que se están planteando en la actualidad, pues como afirman Stephen Downes, Siemens y Siemens (2008), en un curso abierto sobre open teaching, producto de las tecnologías se ha “recableado” nuestra forma de pensar. Esta idea está unida a las ideas sobre procesamiento de la información que nos demuestran que nuestros alumnos, realizan procesos cognitivos basados en la intuición, en un parámetro de ensayo-error o mediante la cooperación social. Factor este último que argumentamos en nuestra metodología actual, y lo hacemos porque el impacto que éste posee sobre el aprendizaje es mucho mayor.

c. Estructura del trabajo cooperativo.

Citado todo lo anterior, tenemos claras las repercusiones en el aprendizaje del proceso cooperativo y pasaremos a desgranar los detalles sobre la estructura del trabajo cooperativo.

Una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos y alumnas deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la participación equitativa y la interacción simultánea, además de la interdependencia positiva y responsabilidad individual, características básicas del Aprendizaje Cooperativo. (Kagan, 1999).

Kagan (1999) contrapone el modelo Aprender Juntos al de Johnson y Johnson (1997) y su modelo de Estructuras Cooperativas. Pero estos tres autores conforman los cuatro principios básicos simbolizados por el acrónimo PIES (Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction).

Para que el trabajo cooperativo goce de una organización adecuada, deberemos prestar atención a aspectos relacionados con:

Tabla 3
Organización del trabajo cooperativo.

Número	Heterogeneidad	Rol	Tiempo	Espacio	Herramientas
--------	----------------	-----	--------	---------	--------------

Fuente: creación propia.

– Número.

A la hora de plantearnos el número de componentes de un grupo cooperativo, deberíamos entender que es necesario respetar la importancia de cada miembro dentro del grupo, la frecuencia con la que participa y el protagonismo que tiene o lo que es escuchado por el resto. Atendiendo a estos aspectos el número adecuado para este tipo de grupos de trabajo es cuatro. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres (Kagan, 1999). No somos ajenos a que la edad de los alumnos influye en su capacidad de tener en cuenta o no a más de dos personas (sería el caso de los cursos iniciales de Infantil) o que la ausencia de un miembro del grupo puede afectar al trabajo en alguna de las sesiones (un grupo de cuatro no se vería afectado de la misma manera que uno de tres por la ausencia de un

miembro); nos encontraremos con dificultades: clases que no nos ofrecen un número múltiplo o alumnos que requieren de un acompañamiento guía. El número les dota de la empatía y capacidad para ceder, así como nos otorga un grupo con perfiles y capacidades dispares que se pueden complementar. Un número así facilita el reparto de las tareas asignadas al grupo y el tiempo necesario para que la aportación de todos los miembros se realice con equidad para poder generar un consenso grupal. Además el profesor goza de la posibilidad de atender mejor a la diversidad del aprendizaje del alumno (tanto en la detención de sus problemas como la implementación de los alumnos de mayores capacidades). Esta composición de cuatro es además perfecta para pautar las parejas que dentro del grupo pueden llevar a cabo subtareas necesarias durante el proceso o en la aplicación de determinadas dinámicas cooperativas.

– Heterogeneidad.

A la hora de decidir la formación de un grupo y debatirse entre una estructura heterogénea u homogénea, la metáfora podría ser la de los vasos comunicantes. Es una evidencia que en el mismo nivel el agua no fluye. Lo mismo nos ocurre con nuestros alumnos. La sinergia establecida entre ellos es mayor, así como la interacción o el intercambio de conocimientos. Y esto es esencial y debe ser nuestra premisa, el aprendizaje real del trabajo cooperativo no consiste en que cada uno de nuestros alumnos aprenda, consiste en que unos aprendan de otros y lo que son capaces de enseñarse.

Así comenzamos nuestro marco teórico, utilizando una cita de Toffler (2015). Y a ello estaremos obligando a nuestros alumnos, a aprender, desaprender y reaprender de manera periódica. Lo estaremos haciendo con esa auténtica ventaja de cooperativo que es la metacognición, por ejemplo, cuando un alumno de altas capacidades procesa el hecho de enseñar algo a un compañero con menos facilidad para aprender que él. Esto hace que cuando nuestros alumnos crezcan, los contenidos que se les olviden y queden obsoletos, no sean tan importantes porque ha desarrollado la capacidad de aprender a aprender. Al final pretendemos, que nuestros discípulos nos superen como maestros, ya que les estamos forzando a que lo sean pues somos conscientes de que es la mejor manera de aprender y de que así desarrollarán el gusto por la investigación, selección y transformación. Ainscow (1995) afirma que: “las escuelas han de ser organizaciones en

las cuales todos –tanto alumnos como maestros- participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación” (p. 36).

Como veremos posteriormente equilibrar los grupos en niveles es vital por este y otros motivos. Más allá del número y el nivel, en este aspecto debemos atender también a que los grupos estén formados por el profesor, descartando que los formen ellos o dejando la carta del azar como elemento posible. Los motivos son variados, pero podemos destacar alguno como el carácter competitivo que provoca en este tipo de trabajo la gamificación de muchas de sus dinámicas.

– Rol.

Como quedaba reflejado en el anterior apartado, la interdependencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado no solo con el número de componentes y su capacidad, sino también con el rol que le ha sido otorgado a cada uno de sus miembros. No podremos llamar cooperativo a un grupo de trabajo que no posea reparto de los mismos y llevarían a sus miembros a no lograr los fines marcados. Esto es evidente ya que ante la falta de funciones establecidas, los alumnos pueden intentar realizar las mismas tareas y generarían un colapso de la productividad del equipo. Y es que es la organización una de las adquisiciones fundamentales que pretendemos transmitir al alumnado, ya que esto no supone la suma sin más de funciones individuales que les hayan sido asignadas. Así el alumno logra:

- Aprender a gestionar su organización estructural.
- Comprender cuáles son sus funciones en relación a su rol.
- Desarrollar el respeto por el protagonismo ajeno.
- Decidir el momento adecuado de las intervenciones de cada uno.

Eso hará al equipo cooperativo eficaz y funcional, aprendizaje imposible de lograr en otro marco metodológico. Y escalón necesario para subir el día de mañana al mundo adulto y laboral, más allá de un sinfín de habilidades que además irán desarrollando por el camino (empatía, asertividad...).

La estructuración de los roles de cada miembro es un aspecto fundamental. Si tuviéramos en cuenta, como hemos indicado en epígrafes anteriores, que el número de componentes del equipo cooperativo es cuatro, éste sería un ejemplo de qué cuatro roles podrían ocupar esos miembros del grupo (sin duda alguna, los roles quedarán marcados

por aspectos como el nivel de los participantes, las experiencias previas adquiridas en el aula...):

Tabla 4
Cargo, tarea y responsabilidad de los grupos.

CARGO	TAREA	RESPONSABILIDAD
COORDINADOR/A	Modera las actividades: controla que se sigan los pasos	Portavoz del equipo.
SECRETARIO/A	Controla el tono de voz	Toma notas
AYUDANTE	Ayuda al que lo necesite	Ejerce el cargo del compañero que falte
RESPONSABLE DEL MATERIAL	Cuida el material del equipo	Controla el tiempo.

Fuente: creación propia.

En lo que concierne a la secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo en las diferentes etapas, los roles jugarán un papel progresivo. Sería conveniente comenzar con una estructura informal de roles (no introducir todos o utilizarlos de forma ocasional), continuaremos con este proceso progresivo hasta establecer la estructura formal de los roles (todos los miembros tendrían un rol y se utilizarían de forma sistemática).

– Tiempo.

El tiempo de duración de estos equipos es otro de los aspectos a cuidar. La respuesta ante esta situación no es taxativa. Si el alumno cambia en muchas ocasiones de grupo de trabajo, obtendrá ventajas como su capacidad de acomodarse a diferentes compañeros; pero por el contrario la estructura es insuficiente y no permitiría al alumno conocer de manera completa a su grupo o adquirir confianza con él. Si nos situamos en el lado contrario, un alumno que pase un largo tiempo con su equipo de trabajo gozará de la facilidad de adaptarse a sus compañeros y ser capaz de paliar los problemas que en su grupo puedan surgir; pero le estaríamos condenando en otros aspectos ya que no le damos opción de convivir con diferentes alumnos a lo largo del curso escolar. Analizado esto, muchos especialistas llegan a la conclusión de que un trimestre concilia a la perfección las ventajas y desventajas establecidas en los casos anteriores. Claro está, que esta última temporalización sería la ideal para grupos, base de trabajo en un

gran número de funciones escolares a lo largo del año, pero no para grupos cooperativos concretos. Una opción positiva sería elaborar equipos concretos de manera esporádica para la realización de diferentes tareas según las materias en las que se realicen.

– Espacio

No podemos analizar el espacio en la estructura de los grupos cooperativos sin por lo menos atender a tres aspectos diferentes:

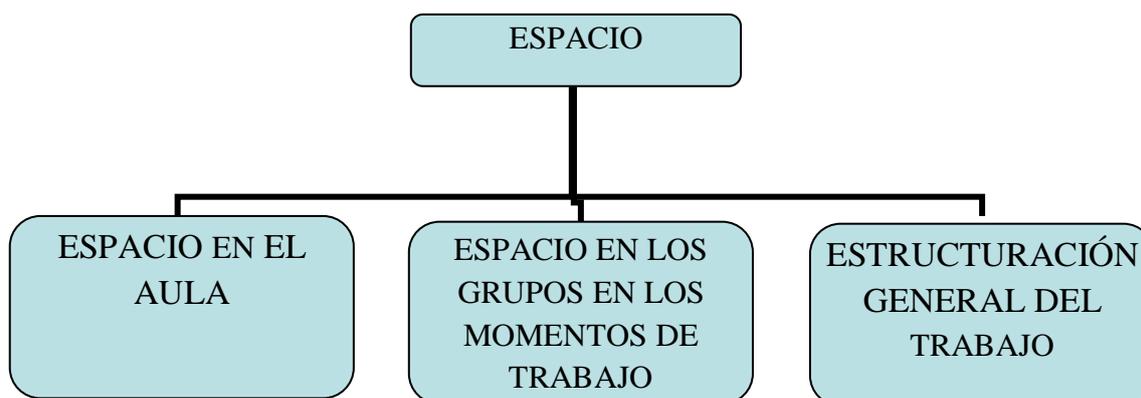


Figura 2. Espacios. Elaboración propia.

No vamos a obviar, que el último de estos tres factores se escapa de nuestras competencias o que el primero de ellos está condicionado al espacio y material que hay en las aulas. Es por ello nuestro análisis del marco teórico, nos centraremos en las estructuras de trabajo a las que hace referencia el segundo punto. Dicho lo cual podemos determinar que existen muchas estructuras organizativas de los trabajos del grupo cooperativo, nosotros nos quedaremos con la estructura del rectángulo. La nomenclatura utilizada pertenece a Ignacio Martín Jiménez (2016), decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y responsable de la formación del profesorado de la Universidad Isabel I, ha sido designado como Profesor Distinguido de Apple.

d. ¿Merece la pena el trabajo cooperativo?

Todo aquel que se ha puesto a trabajar con grupos cooperativos es conocedor de las dificultades que esto entraña. Desde el comienzo de la aplicación de esta metodología hasta su implantación productiva en un centro educativo, pasa un tiempo considerable que es para algunos un peaje demasiado alto a pagar. Nada más lejos de lo

real, pues no solo merece la pena sino que es necesario, ya que dota al alumno de un conocimiento mucho más perdurable en el tiempo y de la adquisición de unas habilidades que otras metodologías no ofrecen. Por eso, debemos tener claro que iniciar esta metodología implica tener predisposición a invertir tiempo, estar dispuesto a tirar por tierra las resistencias que vayan apareciendo y tener la paciencia necesaria para que las dinámicas de trabajo y la filosofía del mismo provoque los beneficios deseados. La dificultad no radica solo en el profesor, también afecta a alumnos acomodados a un sistema en el que sus resultados son positivos y para los que abandonar la zona de confort, resulta también un salto complicado o padres que muestran ciertas reticencias. Cualquier prejuicio sobre ésta metodología debería quedar desterrado en el momento en el que somos conscientes de tal como exponen Johnson, Johnson y Smith (1998) “en el aprendizaje cooperativo no sólo se precisa interdependencia positiva, interacción simultánea y responsabilidad individual y de grupo, sino también desarrollo de las competencia de trabajo en equipo y valoración del grupo por parte de los estudiantes” (p. 21-23).

Todos los agentes implicados deben comprender estos motivos. Para los alumnos, y especialmente para aquellos con buenas calificaciones en el sistema escolar precedente, salir de la zona de confort no es sencillo. “Los alumnos no sólo tienen que aprender a trabajar juntos sino que son responsables tanto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio” (Barkley, Cros y Howell Major, 2007, p. 21). Esto no es tarea fácil, hacer entender y aceptar al alumno que su calificación depende ahora no de algo que rutinariamente viene practicando con éxito y sin sorpresas (ciclo de atender en clase, estudiar en casa y hacer exámenes...), y que parte de tu nota depende de la calificación que obtengan los demás, o que su trabajo puede realizarse de formas muy distintas y debe asumir riesgos y evaluar resultados, no es sencillo; pero si necesario.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVECCIÓN / UNIDAD DIDÁCTICA.

5.1. JUSTIFICACIÓN.

El proyecto que les presentamos (bit.ly/LAURAGOMEZTFG) tiene como fin fundamental acercar de manera práctica y lúdica al alumnado a los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del curso en el área de Lengua castellana y Literatura, así como tener un feedback real del dominio de los mismos por parte de los alumnos en los diferentes bloques que constituyen la materia.

Basándonos en la programación anual de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en 6º EPO remarcar que los contenidos establecidos en esta unidad quedan recogidos en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, para el curso de 6º EPO. No incidiremos, dentro de esta asignatura, en alguno de los bloques que la componen de manera más especial ya que la unidad está planteada en la fase final del curso e intentaremos conseguir con ella un instrumento de evaluación que nos dé un eco real del potencial de cada alumno en nuestra materia.

Sin perder de vista lo anteriormente expuesto, tenemos que destacar que el trabajo con paisajes dentro del aula nos permite anexionar a él el uso de otras metodologías activas como son en este caso: la gamificación, o el aprendizaje cooperativo, la programación por inteligencias múltiples... Todas juntas nos permitirán cerrar con broche de oro el año, despertando en nuestros alumno el interés y la motivación, al mismo tiempo que facilitamos en ellos un aprendizaje más profundo y perdurable.

Si bien es cierto que la metodología que hemos decidido utilizar carece de un componente interdisciplinar en sí, podemos decir que con el paisaje presentado podremos adquirir los conocimientos atendiendo a ese componente interdisciplinar pero en su plano más competencial, como explicamos en el apartado metodológico. No solo eso, también buscamos con estas metodologías activas, como recoge el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, el apoyo de las mismas en los soportes que proporciona el aprendizaje cooperativo, de modo que, al solventar las tareas de manera cooperativa no solo adquieran las pertinentes habilidades cooperativas y los contenidos trabajados en la

unidad, sino también “los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes” (p.34214).

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN.

En la ciudad de Segovia, el CEIP “San José” está situado en el barrio que da nombre al colegio, un barrio eminentemente obrero donde hoy muchas de sus viviendas están siendo alquiladas a emigrantes o personas de la etnia gitana. Esto hace que el alumnado que llega al centro en la actualidad pertenezca a clases sociales desfavorecidas, con un número cada vez mayor de niños de otros países y de minorías étnicas (más del 50 %). También hay un pequeño grupo de alumnos que vienen transportados desde Parque Robledo.

Las familias de los alumnos son en general de clase media o media baja, asalariados y funcionarios; con bastantes familias en condiciones socioeconómicas y culturales bastante desfavorecidas. Es importante tener en cuenta ésta circunstancia porque va a incidir muy directamente en la tarea educativa que queremos llevar a cabo, limitando la realización de algunas actividades (sobre todo de aquellas que exigen una adecuada comprensión del idioma y de aquellas otras que puedan tener cierto coste económico) y a generar, en ocasiones, problemas que desbordan al propio ámbito escolar.

El tipo de familia mayoritaria está formada por una pareja y dos hijos aunque ya hay matriculados en el centro varios alumnos que proceden de familias mono parentales, de padres separados, familias de adopción...

Existe pues una gran diversidad de familias en el centro por:

- Diferente nivel de estudios (la mayoría básicos y medios)
- Diferentes creencias (católico, musulmanes, evangélicos,...)
- Diferentes culturas (idiomas, organización familiar, valores.)
- Diferente nivel socioeconómico.

Pero señalar que, en general, son familias preocupadas por la educación de sus hijos y colaboradoras con el colegio.

A nivel interno el claustro de profesores del centro lo forman 28 profesores y profesoras, la mayoría de ellos definitivos en el centro, muy comprometidos con su trabajo y dispuestos a colaborar en las actividades y tareas que se organizan o proponen.

El alumnado lo forma en la actualidad 254 niños y niñas que van desde los tres años de infantil a 6º de primaria. De este alumnado señalar que un 54% es inmigrante o proviene de minorías étnicas y que casi un tercio de ellos requieren de algún tipo de compensación educativa y -aunque el alumnado es muy tolerante con las diferencias y acoge, en general, bien a cualquier alumno que llega al centro- esto repercute en el trabajo de aula -ya que exigen una dedicación extra por parte del profesorado y muchas veces no se llegan a poder cubrir las necesidades educativas de algunos de los niños a nuestro cargo- y genera problemas tanto a nivel pedagógico como, en ocasiones de comportamiento y convivencia.

El centro en si es un centro en general bien dotado, con espacios amplios que permiten llevar adelante una adecuada labor educativa.

5.3. OBJETIVOS.

En lo que respecta a los criterios de evaluación establecidos en el DECRETO 26/2016 de 21 de julio (p. 34217), presentamos los siguientes objetivos de área para la propuesta planteada (hemos mantenido los bloques y la numeración asignada para resulte más cómoda y sencilla su consulta):

Tabla 5

Objetivos.

COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR

1. Participar en las actividades de comunicación y expresión oral, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás, exponer con claridad.
2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales.
3. Expresarse de forma oral y estructurada utilizando un vocabulario preciso y adecuado a las diferentes formas textuales (expresión de deseos, gustos, preferencias, sentimientos y vivencia; descripción de objetos, personas y escenas, etc.), una estructura coherente y una entonación y ritmo adecuados.
4. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.
6. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.
8. Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc.
9. Producir textos orales breves y sencillos de los géneros más habituales y directamente relacionados con las actividades del aula, imitando modelos: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos.
10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo a su edad.

COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR

5. Identificar la estructura organizativa de diferentes textos.
6. Utilizar y seleccionar información en diferentes fuentes y soportes, para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.
1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación. Teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura, con la ayuda de guías, en las producciones propias y ajenas.

CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

3. Afianzar conocimientos básicos de vocabulario: sinónimos y antónimos, palabras polisémicas, homónimas, aumentativos, diminutivos y despectivos. Palabras primitivas y derivadas. Prefijos y sufijos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Eufemismos y palabras tabú. El sentido literal y sentido figurado. Frases hechas. Siglas y abreviaturas.

4. Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua.
5. Aplicar las reglas ortográficas trabajadas con corrección en los textos escritos, así como las reglas de acentuación y puntuación.
6. Conocer las categorías gramaticales trabajadas: nombres, adjetivos, determinante, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones.
7. Conocer la conjugación de los verbos.
8. Realizar análisis sintáctico y morfológico de oraciones simples e identificar oraciones activas y pasivas.

EDUCACIÓN LITERARIA

4. Leer refranes, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, textos breves de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
5. Reproducir de memoria poemas, canciones sencillas con entonación y ritmo adecuado.
6. Reconocer algunos recursos del lenguaje literario (comparaciones, personificaciones, hipérbolos).
7. Diferenciar las principales convenciones formales de los géneros.
12. Producir a partir de modelos, poemas atendiendo a las normas de este tipo de textos, cuentos, adivinanzas y canciones.
13. Participar con interés en las dramatizaciones y lecturas dramatizadas de textos literarios sencillos adaptados a su edad utilizando adecuadamente los recursos básicos de la técnica teatral.

Fuente: creación propia.

5.4. CONTENIDOS.

En lo que concierne a los contenidos de aprendizaje, remarcar que están enfocados al área de Lengua Castellana y Literatura, con un paisaje de aprendizaje destinado al nivel de 6º de Primaria, los contenidos aquí recogidos se corresponden en su totalidad a los establecidos en el currículo para dicho curso y materia. Así mismo destacar que el paisaje comprende los diferentes bloques de los que se compone esta asignatura:

- ✓ Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar.
- ✓ Bloque 2: Comunicación escrita: leer.
- ✓ Bloque 3: Comunicación escrita: escribir.
- ✓ Bloque 4: Conocimiento de la lengua.
- ✓ Bloque 5: Educación literaria.

Tabla 6

Contenidos de aprendizaje.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 6ºEPO
BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR.
<ul style="list-style-type: none">- Situaciones comunicativas espontáneas o dirigidas de relación social, destinadas a favorecer la convivencia (debates, exposiciones, conversaciones, expresiones espontáneas, discusiones, asambleas, narraciones orales, entrevistas, etc.).- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.- Estrategias y normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, roles diversos de intercambio, respeto a las opiniones y opciones lingüísticas de los demás, fluidez, claridad, orden, léxico apropiado, pronunciación correcta, entonación, gestualidad, tono de voz, acentos, miradas y posturas corporales), escucha, papel del moderador.- Comprensión de textos orales según la diversidad de situaciones, formas y temas de la comunicación oral: narraciones, descripciones, diálogos, coloquios, debates, dramatizaciones, exposiciones, argumentaciones; etc... Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación de vocabulario. Bancos de palabras.- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas, entrevistas y debates. Comentario y juicio personal.
BLOQUE 2: COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.
<ul style="list-style-type: none">- Recursos gráficos en la comunicación escrita.- Consolidación del sistema de lectoescritura.- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.-Comprensión de textos según su tipología.-Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios.-Estrategias para la comprensión lectora de textos: Título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de texto. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.- Utilización dirigida de las TIC (buscadores, foros, páginas infantiles y juveniles como instrumento de trabajo para localizar, seleccionar y organizar la información.
BLOQUE 3: COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.
<ul style="list-style-type: none">- Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (observación de modelos, función, destinatario, tipo de texto, estructura, etc.), redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo.- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y

coma, guión, dos puntos, raya, signos de puntuación paréntesis, comillas).

-Acentuación.

-Caligrafía. Orden y presentación.

-Plan de escritura.

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones y encuestas.

BLOQUE 4: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.

- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.

-Tipos de textos y estructuras de cada una de ellos (narración, descripción); enunciados (declarativo, interrogativo, exclamativo, imperativo). Exposición.

-Vocabulario: El diccionario: clases de diccionarios. Sinónimos y antónimos. Homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos, diminutivos y despectivos. Palabras primitivas y derivadas. Arcaísmos, neologismos, y extranjerismos. Los prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Definir sustantivos, adjetivos y verbos.

-Ortografía: Reglas básicas de puntuación. Reglas generales de acentuación. Reglas básicas de ortografía.

- Gramática: Categorías gramaticales: nombres, adjetivos, determinantes, pronombres. Clases de oraciones según la actitud del hablante. Categorías gramaticales: verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones y su relación entre ellas. Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. El análisis morfológico de la oración simple. Algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos). Eufemismos y palabras tabú. Sentido literal y sentido figurado. Frases hechas. Siglas y abreviaturas. El análisis morfológico y sintáctico de la oración simple.

- Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.

BLOQUE 5: EDUCACIÓN LITERARIA.

-Lectura de adivinanzas, refranes y trabalenguas.

-Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

- Creación de cuentos, adivinanzas, canciones.

-Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

-Memorización y recitado de poemas, canciones con la entonación y ritmo apropiados.

-Creación de poemas.

Fuente: creación propia.

5.5. METODOLOGÍA.

En primer lugar, reseñar que las metodologías que abordaremos en esta unidad tienen como eje central el paisaje de aprendizaje, al que dotamos de un valor añadido realizando todo el proceso del mismo en equipos cooperativos, vestidos de un atractivo especial para ellos con el proceso de gamificación del que dotamos al mismo.

El uso de estas metodologías nos permitirán una adquisición más profunda y perdurable en el tiempo, más allá de otros beneficios colaterales como el atractivo e interés que genera en los alumnos o la adquisición de habilidades cooperativas y su puesta en práctica en cualquier otra materia en su día a día.

La composición de los grupos cooperativos será de especial importancia ya que estableceremos los roles y las habilidades que los equipos deben cumplir y además estos, como especificaremos en el apartado de evaluación, tendrán un peso en la ponderación de la nota de este paisaje.

Los alumnos se convertirán en el paisaje en los principales protagonistas de su proceso de aprendizaje puesto que serán ellos, siguiendo las pautas previamente marcadas por el profesor, los encargados de seleccionar su propio itinerario para acabar alcanzando los objetivos establecidos. La adquisición de estos estará almibarada con los caramelos que aporta la gamificación, mediante sus insignias (“dosis y vacunas” en este caso) y la narrativa desarrollada (“la invasión zombie”). Programar los objetivos mediante el paisaje nos permite no solo trabajarlos, sino también tocar un amplio abanico de competencias a la par que ahondamos en distintos niveles de los verbos de la taxonomía de Bloom. Como se puede observar en la siguiente matriz:

Tabla 7

Matriz de distribución de actividades del paisaje.

	Lingüística	Matemática	Visual-espacial	Musical	Cinestésico-corporal	Naturalista	Intrap.	Interper.
CREAR	Roja 1 Morada 3		Naranja 5	Roja 3	Roja 4	Morado 1		Naranja 4
EVALUAR	Verde 5							Morado 6
ANALIZAR	Naranja 2 Azul 6		Naranja 5				Morada 2	
APLICAR	Naranja 1 Naranja 3 Azul 5	Roja 2 Verde 1		Morado 4	Azul 4		Verde 2	

CLASIFICAR	Azul 1 Azul 3	Verde 1	Azul 2		Verde 4			
RECONO	Roja 5 Roja 6		Azul 7		Verde 3			Morado 5

Fuente: creación propia.

El docente, que ha dejado su papel de mero transmisor de información, pasará a ocupar el rol de acompañante guía, ofreciendo un feedback constante en la corrección de cada uno de los ejercicios que el alumnado presente durante las sesiones del paisaje. Las clases son, con este método, mucho más dinámicas y participativas ya que los alumnos preguntan sus dudas y resuelven sus retos en directo, realizando conexiones entre los conocimientos adquiridos y la aplicación de estos; alcanzaremos pues un aprendizaje más significativo con el trabajo previo de los contenidos aquí tratados, y sin duda alguna más perdurable con la adquisición de competencias aplicables a distintos sectores académicos y personales.

5.6. DESARROLLO DE LA SESIÓN.

El paisaje de aprendizaje que presentamos a continuación se ha trabajado atendiendo a la metodología cooperativa y la Gamificación. Atendiendo a este último aspecto, la Gamificación, la narrativa empleada para captar la atención del alumnado se centra en los zombies y la salvación de la raza humana. Bajo este relato les presentamos a los alumnos el trabajo camuflado de los diferentes bloques de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Seguimos unos de los patrones más actuales de las metodologías activas ya que el cebo debe gustarle al pescado y no al pescador.

Tabla 8

Narrativa de la gamificación. Creación propia.

NARRATIVA
<p>¿De qué lado estás? ¿Conseguirás desarrollar tus habilidades mágicas? ¿Salvarás a los indefensos?</p> <p>La población está siendo asediada por las fuerzas oscuras. Las hordas maléficas asesinan a hombres, mujeres y niños. Nadie ha sido capaz de evitarlo hasta ahora. Los mejores caballeros han tomado partido, los elfos brindaron sus habilidades, los enanos sus minas para guarecerse, pero las fuerzas del mal son tan poderosas que nada sirve.</p> <p>¿Nada? Quizá sí, quizá la magia.</p> <p>¿Será ese el último resquicio de salvación para la raza humana? ¿Serás capaz de conseguir las pociones necesarias para convertirte en mago? ¿Salvarás a la raza humana o perecerás en el intento?</p>

Fuente: Creación propia.

Bajo esta narrativa se desarrolla todo el paisaje y de esta manera se presentan los tanto los criterios de evaluación como las diferentes actividades que los grupos cooperativos se encontrarán en los distintos itinerarios que vayan a seguir en su cumplimiento del paisaje. Presentamos a continuación los criterios de evaluación y las normas a seguir durante el mismo.

Tabla 9

Criterios de evaluación del paisaje.

PETICIONES DEL DRUIDA (CRITERIOS DE EVALUACIÓN):		
Para poder luchar, tendrás que conseguir las pócimas necesarias para realizar los conjuros mágicos. (NOTA 5):	Para poder generar conjuros contra todos los enemigos necesitas más pócimas:	Para convertirte en un verdadero mago capaz de eliminar por completo a los enemigos, deberás superar la encrucijada final.
<ul style="list-style-type: none"> • 12 pócimas rojas • 10 pócimas azules • 11 pócimas verdes • 13 pócimas moradas • 13 pócimas naranjas 	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta 20 pócimas rojas en total (+0'5puntos) • Hasta 18 pócimas azules en total (+0'75ptos) • Hasta 18 pócimas verdes en total (+0'75ptos) • Hasta 20 pócimas moradas en total (+0'75ptos) • Hasta 20 pócimas naranjas en total (+0'75ptos) 	Ya puedes proteger a todos, pero no te fíes. Las fuerzas oscuras pueden volver a reagruparse y necesitas acabar con ellos antes de que esto vuelva a ocurrir. Para enfrentarte al señor oscuro deberás tener como mínimo las pócimas para los conjuros mágicos (nota 5). (+1'5ptos)
SIGUE LAS NORMAS:		
<ul style="list-style-type: none"> • El mundo mágico es peligroso y el druida jefe solo podrá atender a dos grupos de aprendices como máximo. • Conseguir pócimas es un trabajo farragoso, presenta tus avances con el color y el número que corresponde. • Usar la magia sin conocimiento puede ser mortal, está prohibido intercambiar o facilitar datos a otro grupo. Penalización grave. • Al cumplir un nivel o conseguir las pócimas de un color, tendrás que acudir al oráculo. ¿Te dará su bendición o te someterá a una prueba? 		
<p>No cumplir los preceptos del druida jefe puede significar no contar con su ayuda. La magia negra es peligrosa y él no quiere arriesgarse a formar a un mago negro. Si los incumples te expulsará de su torre y te penalizará quitándote pócimas. Solo podrás obtener su perdón superando su prueba extra y recuperando su confianza.</p> <p>Si la infracción se repite, el druida jefe penalizará al grupo de aspirantes y solo otro grupo podrá salvarlos a cambio de sus dosis.</p>		

Fuente: Creación propia.

5.7. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

Las actividades están estructuradas en el paisaje atendiendo a cinco colores diferentes. Los colores establecen cinco bloques de la asignatura y aglutinan ejercicios en torno a ese contenido en concreto. Como hemos especificado anteriormente en las normas a seguir durante el desarrollo del paisaje, los itinerarios son libres (es una de las grandes ventajas de los paisajes en cuanto a la atención personalizada en el proceso de aprendizaje del alumno), pero con las normas marcadas nos aseguramos de que los alumnos cumplan los mínimos establecidos en los diferentes bloques del paisaje. Así pues los bloques de colores y los contenidos trabajados son:

Tabla 10

Bloque de clasificación de actividades del paisaje.

ROJAS	NARANJAS	AZULES	MORADAS	VERDES
Sintaxis.	Constituyentes de la palabra.	Morfología.	Educación literaria.	Ortografía.
PRUEBA ESPECIAL: ENCRUCIJADA FINAL				
Aglutina en una actividad final contenidos de todos los bloques anteriores.				

Fuente: Creación propia.

Las actividades recogen los contenidos del currículo y aparecen en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, y atienden a los estándares de aprendizaje alcanzables por el alumnado al cerrar la etapa de 6ºEPO en la materia de Lengua Castellana y Literatura. A continuación, presentamos desarrolladas las diferentes actividades que componen el desarrollo del paisaje de aprendizaje en los bloques presentados anteriormente.

Tabla 11

Bloque de rojas: actividades sintácticas.

ROJAS: actividades sintácticas.
1. CORAZÓN DE HOMBRE (2 pócimas rojas)
Cuando huyes atemorizado de una horda de orcos, observas que un grupo de campesinos se han resguardado en un escondite de cazadores. Pero están atemorizados y no te dejan entrar, creen que eres un orco. Demuéstrales que no lo eres con una oración que contenga al menos 5 complementos diferentes y señala cuáles son para que vean que eres humano.
2. EL COFRE ENTERRADO (4 pócimas rojas)

Ni flechas de elfos ni espadas de héroes... necesitáis tan solo un cayado mágico, Sabes dónde encontrarlo, pero está encerrado en un cofre cifrado. Solo las secuencias adecuadas te permitirán abrirlo.

a. SN (SUJETO)+ VERBO+ SN CD+ S.PREP. CCL+S.PREP. CCT

b. SN (SUJETO PACIENTE)+ VERBO EN PASIVA+ S.PREP. C.AGENTE +S.PREP. CCT

c. VERBO+ SN CD+ S.PREP. CI+S.PREP. CCT

d. SN (SUJETO)+ VERBO COPULATIVO+ S.ADJ. ATBO+ S.PREP. CCL+S.PREP. CCT

e. SN (SUJETO)+ VERBO COPULATIVO+ S.PREP. CCL+S.PREP. CCT.

3. ENCANTAMIENTO MUSICAL (6 pócimas rojas)

Los orcos son difíciles de derrotar, pero fáciles de desconcertar, sufren con los sonidos rítmicos y se quedan fácilmente aturdidos. Estás sitiado y la única manera de huir es esa. Compón una melodía juglar (rima y ritmo y lenguaje medieval) en la que expliques las características del CD, aturde a los orcos y huye.

4. DRAMÁTICAMENTE ABURRIDO (6 pócimas rojas)

El asedio de las hordas no te permite avanzar en el camino, estás refugiado con unos aldeanos en una pequeña fortaleza antigua. Los días se hacen eternos y el hastío pasa factura. El teatro de la época es el único medio para matar el aburrimiento. Compón una pieza dramática en la que participen todos los aspirantes a mago del grupo: uno hará de sujeto, otro de verbo y los restantes serán complementos del verbo (todos deben comportarse atendiendo a sus características).

5. EL EMBRUJADO (2 pócimas rojas)

En la fortaleza comienzan a sospechar que alguien se ha sido hechizado por el Señor Oscuro, pero es muy complicado descubrirlo a simple vista. El embrujado se comporta como un agente o un predicativo en una oración, ¿qué tendrías que saber para descubrirlo?

6. ¿ERES DE LOS NUESTROS? (4 pócimas rojas)

El Señor Oscuro es muy astuto y con sus conjuros es capaz de transformar sus orcos en aparentes humanos. Los orcos son “predicativos” (C.PREDICATIVO) y los humanos son “atributivos” (ATRIBUTO). Explica claramente a todos los miembros de la fortaleza cómo diferenciarlos.

Fuente: Creación propia.

Tabla 12

Bloque de naranjas: constituyentes de palabras.

NARANJAS: Constituyentes de la palabra.

1. RENOMBRANDO MONSTRUOS (4 pócimas naranjas)

Hay muchos tipos de orcos. Para distinguirlos otorga un nombre a cada uno de ellos y divide la palabra en los constituyentes que forman la palabra y le dan nombre. Busca cuatro imágenes de orcos diferentes y procura que el nombre se corresponda con la imagen.

2. CURANDEROS MORFOLÓGICOS (4 pócimas naranjas)

El poder sanador de la palabra es ancestral. Si el Señor Oscuro quisiera usar sus poderes para atraer a alguien, éste presentaría señales evidentes. Destroza las señales acabando con los constituyentes de la palabra (especifica qué tipo de constituyentes son).

SEÑALES: Despreocupado, insensible, deshonesto, desaprensivo e intocable.

3. EL GUARDIÁN (6 dosis naranjas)

Los orcos han invadido la fortaleza y solo puedes huir por la puerta secreta. Pero tiene un guarda vigía y, si no le das la clave no te abrirá. La contraseña la guardabas en un pergamino, pero con la huida se ha deteriorado y las tres palabras claves están desmembradas. Tienes poco tiempo para unir todas las piezas que forman las tres palabras clave y que el guarda te abra.

CONSTITUYENTES:

(INHUMANOS, CONJURAR, INVENCIBLES)

IN- CON- VENC- S- JUR- HUMAN- S- IBLE- AR- O- IN

4. HUIDA EN CADENA (6 pócimas naranjas)

Los aprendices escapasteis a tiempo de la fortaleza; pero en el fragor de la huida os habéis desperdigado y cada uno os encontráis en una sala diferente de un castillo cercano. Describidla con 3 palabras encadenadas por sus morfemas y señalad qué tipo de morfemas son. La última palabra de un miembro debe encadenar con la primera del siguiente.

5. MAGIA MORTAL (6 pócimas naranjas)

Los humanos quieren vivir en paz, pero la guerra es la única salida para lograrla. La magia es el único camino para la victoria. Inventa 4 nombres para tus conjuros, explicando para qué sirven los conjuros y dividiendo en constituyentes cada uno de ellos.

Inspírate en estos dos conjuros del druida jefe: Machacatrolls y destripaorcros.

Fuente: Creación propia.

Tabla 13

Bloque de azules: morfología.

AZULES: Morfología.

1. PREGONEROS ENFERMOS (2 pócimas azules)

Las noticias vuelan y los humanos mandan a sus correos más veloces para informar de todo, pero el camino es tan arduo que apenas pueden llegar. Muchos lo consiguen, pero medio exhaustos, pierden la voz y casi no pueden comunicar lo ocurrido. Ayúdales a completar los mensajes. ¿Qué tipo de palabras has usado? ¿Qué tienen en común?

- Los orcos están matando a la -----y muchas----- huyen a otros poblados.
- Las mujeres advierten a sus hijos de los ----- de salir a la -----.
- Salva tu ----- y recupera los ----- necesarios.
- Toma las ----- oportunas y no tendrás de que preocuparte.

2. UNA IMAGEN VALE MÁS QUE... (3 pócimas azules)

Los pequeños de la aldea son poco cuidadosos y no toman las precauciones que debieran. Explícales con 5 fotos lo peligrosos que son los orcos (las fotos deberán representar 5 tipos de palabras distintos: adjetivo, sustantivo, verbo, adverbio y preposición; justifica el motivo).

3. RESERVAS ENVENENADAS (3 pócimas azules)

Habéis pasado tanto tiempo escondidos en la fortaleza que los víveres se van acabando. Algunos de ellos podrían estar infectados. Los víveres sanos designan cosas (sustantivos), pero los infectados dan características (adjetivos). Señala los víveres sanos (sustantivos) rodeándolos con un bolígrafo azul, distínguelos de los que podrían estar infectados y señala estos últimos (adjetivos) con un bolígrafo rojo.

TEXTO: *“La invasión de orcos ha comenzado y nadie está a salvo. Tu situación, que parece insalvable, es muy difícil, pero tienes que intentar lo imposible para que tus hijos te vuelvan a ver. Aunque muchos te dan por muerto, tú sabes quiénes son los que verdaderamente importan. Tus conocidos están en peligro, tu aldea es peligrosa, es decir, parece una trampa mortal; pero no renunciarás a nada si aún queda un atisbo de esperanza. ¿Vas a rendirte o vencerás tus miedos para encontrarte con los tuyos?”*

4. LOS MAGOS DEL FUTURO (3 pócimas azules)

Los orcos son de muchos tipos y escapar de ellos requiere de entrenamiento. De los primeros orcos se escapa corriendo, de los segundos saltando, de los terceros agachándose y de los cuartos golpeando. Los adultos le han puesto nombres de tipos de palabras a cada uno para poder entrenar a los más jóvenes:

- SUSTANTIVO - CORRER

- b. ADJETIVO - SALTAR
- c. VERBO - AGACHAR
- d. ADVERBIO – GOLPEAR

Acude en grupo a la mesa del profesor y demostrad coordinados que sabéis escapar de los orcos. Todos deben hacerlo a la vez o el druida jefe no dará la prueba por válida.

5. UN GRITO DE AUXILIO (4 pócimas azules)

Uno de vuestros compañeros ha salido en la última expedición fuera de la fortaleza y aún no ha regresado. Desde una de las rejjas que dan al exterior veis que está escondido, pero al parecer está rodeado de una horda de orcos y no podrá alcanzar la entrada secreta sin ser atrapado. Se le ocurre arrojar un pergamino con indicaciones para que podáis ayudarle; pero, al caer cerca las rendijas de la mazmorra, se mancha de barro y la mitad del mensaje es ilegible. Descifra las indicaciones completando las oraciones afectadas. La clave está en los ADVERBIOS. ¿Qué expresan cada uno de ellos?

MENSAJE:

----- estoy asustado, pero estoy-----. Me encuentro----- de la entrada secreta, pero-----necesito que distraigáis a los orcos para salir----- hasta allí. ----- no tengo mucho tiempo ya que me encontrarán y acabarán con mi vida.

6. ANTÍDOTO DESINENCIAL (3 pócimas azules)

Las flechas que utilizan los orcos son venenosas y nadie está a salvo. Si un humano es alcanzado estará envenenado, pero hay una salvación si actuáis rápido. Activa el cerebro de esa persona, la mejor manera de hacerle pensar es la morfología verbal. Su actividad eliminará el veneno. Deberá acudir a la mesa del profesor y responder correctamente al análisis de los 5 verbos que le mande. Pero ten cuidado si te equivocas estarás envenenado (quedarás paralizado y deberá salvarte otro miembro de tu grupo haciendo lo mismo).

7. EL NIÑO ASUSTADO (2 pócimas azules)

Los orcos han logrado derrumbar las defensas de vuestra fortaleza y os habéis visto obligados a huir. Por fortuna habéis salido vivos y a poca distancia encontraréis una casa en la que podríais esconderos, pero está habitada y en la entrada hay un chiquillo asustado al que sus padres han prohibido abrir. Os dice que sus padres le han dicho que solo abra a humanos y si está seguro de ello. Todos saben que los orcos no son muy listos así que le han dicho que pregunte al menos 10 adverbios, si sois capaces de decírselos y marcar el tipo, querrá decir que sois humanos. Pero daos prisa, los orcos os han seguido el rastro y no os queda mucho tiempo.

Fuente: Creación propia.

Tabla 14

Bloque de moradas: educación literaria.

MORADAS: Educación literaria.

1. LOS ORCOS (6 pócimas moradas)

Hay mucha gente nueva en tu refugio y algunos han logrado llegar sin tener que ver a ningún horripilante orco. Desde luego que son afortunados, pero necesitan saber con detalle cómo son o pondrán en peligro a la comunidad. Realiza una descripción muy minuciosa de los orcos utilizando elementos de la naturaleza y el entorno con los que puedas relacionarlos mediante comparaciones o metáforas (al menos 5).

2. LA DESPEDIDA (5 pócimas moradas)

Por desgracia no todos los humanos se han salvado. Y en tu fortaleza se encuentra manuscrita una carta de un padre que murió a manos de los orcos. La carta es muy deprimente y no puedes entregársela a su joven hijo así. Cuéntale brevemente de qué habla.

“Querido hijo:

Aunque guardé reservas de alimentos, pasé hambre. Aunque tomé medidas y precauciones para huir de ellos, lograron capturarme. Aunque cuidé de mis compañeros, muchos de ellos cayeron en sus manos ya que no fui lo suficientemente cuidadoso. Aunque mantuve la esperanza, no he logrado sobrevivir ya que me faltó ser previsor.”

- ¿Qué hizo para no pasar hambre?
- ¿Hizo algo para huir?
- ¿Qué les pasó a sus compañeros?
- ¿Qué hubiera necesitado para sobrevivir?
- ¿Cuáles son los motivos por los que no lo consigue?

Los aspirantes a mago lo realizan individualmente dentro de cada grupo y después lo ponen en común para llevar unas respuestas consensuadas al druida jefe. El druida jefe verá escritas las respuestas de todo y la decisión común, para llegar a ser buenos magos deberéis ser cooperativos y empáticos.

3. TRANSFORMANDO PALABRAS (5 pócimas moradas)

Realizar previamente la prueba MORADA 1 (descripción de los orcos). Los niños están cansados y llevamos muchos meses de supervivencia en la fortaleza, no tiene pinta de que vayamos a poder salir en poco tiempo. Los adultos de la comunidad han decidido que tienen que seguir haciendo vida aunque sea en esas condiciones y que los niños tienen que seguir formándose para no quedar atrás si un día salen y pueden seguir con sus vidas. Transforma la descripción del ejercicio 1 en tres tipos de textos distintos: un poema juglar, una breve narración y una pieza teatral. De este modo los niños aprenderán y estarán entretenidos durante su larga estancia en la fortaleza.

4. EL POZO (4 pócimas moradas)

Uno de los aldeanos de la fortaleza ha construido un pozo de agua para que no tengáis que jugaros el tipo saliendo a buscarla. Incluso escribió unas instrucciones de uso para que todo el mundo lo usara correctamente y el mecanismo no se rompiera; pero, salió en la última expedición, no ha vuelto, el agua se agota y las instrucciones son demasiado largas para que las recuerden los jóvenes del refugio. Intenta reconstruirlas sustituyendo las palabras marcadas por sinónimos y creando un poema para que se a más sencillo de recordar para todos.

NORMAS DEL POZO:

Aunque parezca que la **palanca** no funciona, solo hay que girarla con fuerza. Cuando el mecanismo baje el cubo hasta el agua, deberemos dejar **fijada** la palanca para que el cubo no se caiga. Si el cubo se llena demasiado, la cuerda puede romperse. Antes de **consumir** el agua, deberemos **verificar** su calidad por lo que utilizaremos la rejilla de filtros.

5. LOS CUERVOS MENSAJEROS (4 pócimas moradas)

Otro de los grupos de magos está escondido y necesitáis ayuda mutua, pero muchos grupos son peligrosos ya que el Señor Oscuro ha conseguido que se hagan aliados suyos a cambio de magia negra. Para evitar ser engañados por algunos magos negros y caer en sus trampas, establecisteis una contraseña mágica, se trata de 3 refranes populares que todos deben saber. Envía un cuervo mensajero al druida jefe con el inicio de tus tres refranes. El Druida se los dará a un grupo al azar para que los complete y éstos deberán contestarte correctamente y pasarte los suyos para que hagas lo propio. Entregádselos al Druida jefe para que vea que son correctos.

6. AYUDA DESINTERESADA (2 pócimas moradas)

Realizar previamente la prueba MORADA 3 (textos). Saliendo en busca de víveres has entrado te resguardas en un escondite de aldeanos de la zona, te prestan ayuda pero te piden algo a cambio a ti también. Recuerdas los textos de la prueba morada 3, necesitan que les digas si posee todas las características propias de sus diferentes tipologías o géneros. Tienen que educar a los niños del refugio y no saben si lo están haciendo bien.

Fuente: Creación propia.

Tabla 15

Bloque de verdes: ortografía.

VERDES: Ortografía.

1. LA FORTALEZA Y SUS NORMAS (2 pócimas verdes)

Vuestra fortaleza es muy segura sí, pero... ¿de qué depende vuestra seguridad? ¿en qué tenéis que insistir? Escribe 10 normas para que todo el que entre en vuestra fortaleza sepa cómo

mantener la seguridad de todos. No olvides que deben estar bien escritas, por ello el Druida Jefe os pedirá que sigan correctamente los signos de puntuación de la lengua, todos los magos deben saber escribir correctamente. ¿Cuáles has utilizado? ¿Cómo se distinguen?

2. SUPERVIVENCIA (6 pócimas verdes)

Los orcos han asediado la fortaleza, pero aun así un humano ha conseguido entrar en ella a salvo. Ahora está conmocionado por la situación y no puede hablar, sin embargo, os dijo las 4 cosas que hizo para lograrlo. Está muy nervioso y no puede hablar, en el papel que os ha escrito hay errores ortográficos. Piensa individualmente cuántos hay y después ponte de acuerdo con tu grupo, cuando hayáis decidido el número definitivo de errores y cómo se corrigen acude al Druida Jefe para verificarlo. Recuerda que los magos deben escribir a la perfección sus hechizos por lo que para él esta prueba es importantísima.

- . No dudar al uir.
- . Aprovechar los escondites.
- . No dejar pasar las hoportunidades.
- . Desintoxicarse si entraba en contacto con alguno.

Presenta al Druida Jefe, las decisiones individuales y lo que habéis consensuado el equipo de aprendices.

3. DÉJATE ACONSEJAR (4 pócimas verdes)

Encontrarse con un orco es muy peligroso pero más aún si no sigues algunos consejos. Acude a la mesa del Druida Jefe y pon a prueba tus reflejos. Te dirá oraciones con diptongos, triptongos e hiatos y deberás seguir sus normas para seguir con vida:

- Diptongo: agáchate.
- Triptongo: salta.
- Hiato: Corre.

No olvides entrenar antes con tu grupo en tu sitio para poder llegar preparado. Para ellos usa estos tres ejemplos: actúa (hiato), preparación (diptongo) y acariciéis (triptongo).

4. TODOS A UNA (4 pócimas verdes)

Se acaba el alimento y necesitáis que un grupo de valientes salga en busca de víveres, pero para sobrevivir debéis estar coordinados. Todo el grupo deberá actuar al unísono para regresar con vida de tan difícil misión y para no hacer ruido y que os detecten deberéis usar monosílabos para comunicaros. El líder de la fortaleza quiere poner a prueba a los voluntarios, acude a su mesa y prepárate:

- a. Si te dice un monosílabo con tilde es que aparece un orco, apunta con tu varita mágica.
- b. Si te dice un monosílabo sin tilde es que aparece un humano, abre los brazos en señal de acogida.

No olvides entrenar antes con tu grupo de aprendices en tu sitio para poder llegar preparado. Para ellos usa busca al menos 4 ejemplos de frases con monosílabos con y sin tilde. Cuando lo

hagas y hayas entrenado estarás preparado para hacer la prueba de voluntarios en la mesa del Druida Jefe. Deberás presentarle escritos los 4 ejemplos con los que has entrenado y la regla ortográfica que siguen.

5. ES EL FIN (6 pócimas verdes)

Has quedado atrapado al ayudar a otro aprendiz de mago y no tienes salida. Tus amigos están demasiado lejos, las opciones de huída son nulas y es imposible que llegue un rescate a tiempo antes de que los orcos tiren la puerta abajo. Sabes que vas a morir, pero en tu último aliento quieres dejar un mensaje escrito a los tuyos. Estás muy nervioso y tu carta tiene errores ortográficos, le pides a tu compañero que te ayude a solucionarlo porque te da vergüenza que ese sea tu último testimonio. (Pista: 6 errores).

CARTA: “Esto se ha acavado, ha llegado el fin. No me queda más que despedirme y deciros que abéis sido los mejores amigos del mundo. Hojalá hubiera podido pasar mas tiempo con vosotros. Os hecharé de menos. Firmado: Raul.”

Corrige la carta y marca qué reglas siguen las palabras mal escritas.

Fuente: Creación propia.

Tabla 16

Prueba especial.

PRUEBA ESPECIAL: ENCRUCIJADA FINAL

(Para realizarla acude a la página “Encrucijada final” y para ello debes haber cumplido los requisitos mínimos).

ENCRUCIJADA FINAL:

En la página aparece el Señor Oscuro, líder brujo de los Orcos, deberás asestarle los 5 golpes definitivos que consigan destruirle. En esa página observarás las cinco maneras de hacerle verdadero daño. Utiliza tus 5 hechizos y compórtate como el mago que todos necesitan, solo así liberarás a la humanidad de un final seguro:

- **“HIPNOTICUS FINITUS” (ROJO):** El Señor Oscuro tiene un punto débil, la magia hipnótica le aturde y pierde parte de su poder. Recítale un hechizo mágico (Frase en la que aparezcan al menos 5 tipos de complementos diferentes, no olvides que tiene que parecer un hechizo, utiliza el lenguaje apropiado para ello. Marca el análisis correcto de la oración y preséntaselo al Druida Jefe antes de realizar el ataque).
- **EL CAYADO MÁGICO (NARANJA):** No cualquier mago puede

derrotarle. Solo lo conseguirá aquel que posea *EL CAYADO MÁGICO*. Realiza un dibujo de tu callado y escribe las 5 habilidades que posee: ej. **DESTROZAR** enemigos. Divide la palabra clave en constituyentes para que quede clara su función.

- **PÓCIMAS EXPLOSIVAS (AZUL)**: Lánzale pócimas explosivas al Señor Oscuro. No todo va a ser atacar, el Señor Oscuro te intentará embrujar con sus poderes de magia negra. Para ello recitará su poderoso hechizo maléfico. No todo está perdido, el hechizo tiene un punto débil, posee partes en las que puedes contraatacar con pócimas explosivas. Cuando el Señor Oscuro pronuncie un verbo bajará la guardia, ese el momento en el que deberás lanzar la pócima. ¿Cuáles son los verbos de su hechizo? Señálalos en el texto y analízalos morfológicamente.

HECHIZO MALÉFICO:

*“La raza humana perecerá bajo mi reinado.
Vivíais tranquilos, más la oscuridad os ha derrotado.
Todos acabarán muertos con la magia de mi cayado”.*

- **LA LEYENDA DEL MAGO BLANCO (MORADO)**: El Señor Oscuro ya fue derrotado en el pasado. Cada vez que escucha esa derrota de nuevo su poder disminuye.

“Cuenta la leyenda que había un Mago Blanco que...”

Acaba la narración: recuerda que toda historia narrativa tiene que tener planteamiento-nudo-desenlace; deberá poseer al menos 10 líneas; introduce una metáfora y una comparación y señálalas; marca también el tiempo y el espacio en el que se produce la acción.

- **EL CONJURO FINAL (VERDE)**: ESTA PRUEBA SERÁ LA ÚLTIMA DE LA ENCRUCIJADA FINAL (necesitas hacer primero los otras cuatro). El Druida Jefe te ha dicho durante toda la formación como aprendiz lo importante que es que los conjuros estén escritos a la perfección para que no pierdan su poder. El Señor Oscuro está casi derrotado, necesitas este último conjuro, pero el manuscrito que conserváis está muy desgastado y tienes dudas en algunas de las palabras. Necesitáis corregirlo antes de usarlo.

HECHIZO FINAL:

*“Que toda la majia blanca me deje su poder.
Que todos los druidas cedan su amavilidad sanadora.
Que el poder de mi callado dicte el final.
Que el Señor Oscuro no vuelva nunca más.”*

¿Cuántos errores hay? ¿Qué regla debéis aplicar para corregirlos?

5.8. RECURSOS Y TEMPORALIZACIÓN.

En cuanto a los recursos utilizados en el desarrollo del paisaje, la inclusión de la metodología cooperativa está diseñada para adquirir las habilidades cooperativas trabajadas y además nos permitirá desarrollar esta unidad con un número de dispositivos móviles más reducido. Serán estos dispositivos móviles (tablets, miniportátiles o móviles) el material a utilizar durante las sesiones de esta unidad; matizar que la unidad está diseñada con un paisaje digital mediante la plataforma GENIAL.LY, pero que un paisaje de estas características podría desarrollarse de manera tangible y manual, sin dispositivos móviles, fabricando cada una de las actividades que en él se encuentra. Hemos decidido presentarlo de manera digital puesto que consideramos un valor obligatorio incluir las tic en el aula (como queda recogido en los objetivos generales de etapa en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio) ya que son uno de los mecanismos con los que nuestro alumnado se relaciona con el entorno en la sociedad de la información y la comunicación en la que hoy nos encontramos, además de estimar necesario la educación en cuanto a uso para su aplicación a la vida real.

La actividad la llevará a cabo el docente responsable de la materia y se desarrollará en el aula ordinaria en el que habitualmente se encuentre el grupo y no es necesario ningún espacio particular para poder poner en práctica la unidad de manera corriente. Es evidente que la disposición de la clase atenderá a la dinámica cooperativa y que los espacios responderán a los planteados en las normas del paisaje.

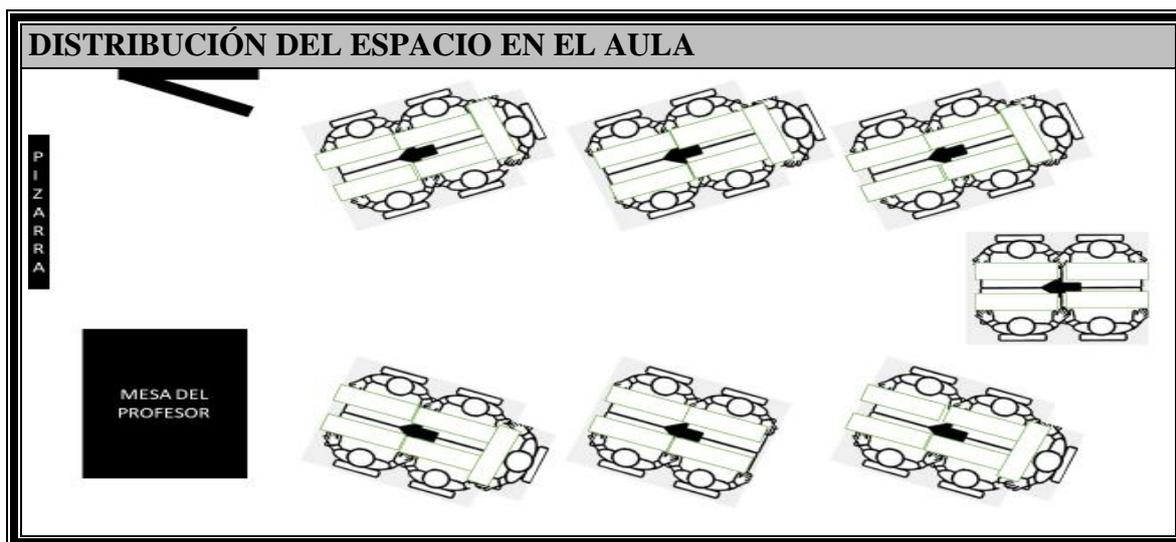
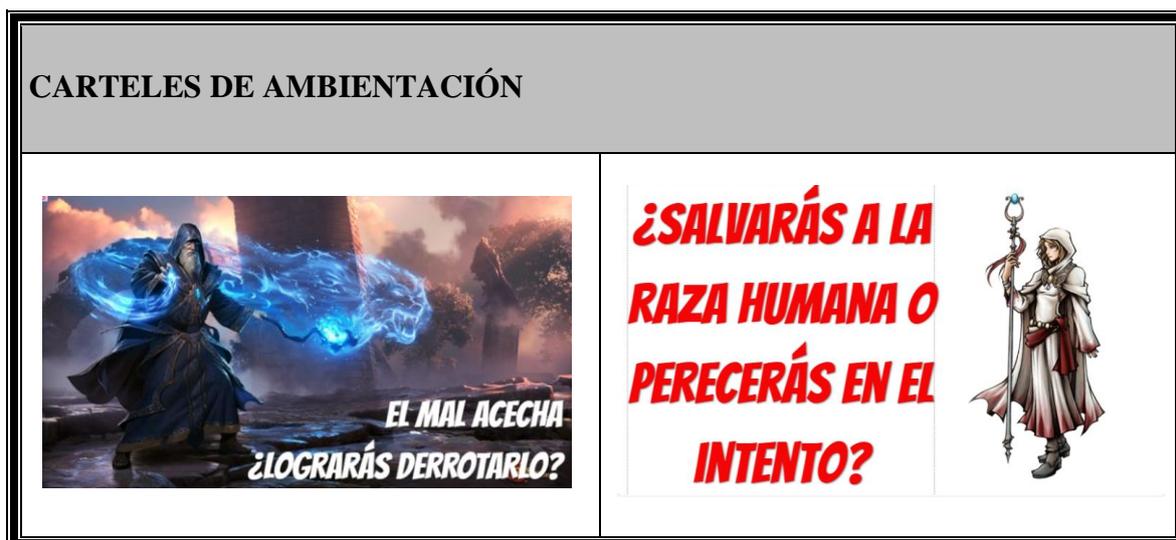


Figura 3. Espacio cooperativo del paisaje. Elaboración propia.

Dicho esto, si el centro dispone de diferentes espacios, podremos utilizarlos para dar mayor realismo a la narrativa del paisaje (tan necesaria en nuestro proceso de Gamificación para atraer al alumno). En las sesiones previas a la presentación del paisaje y su desarrollo, el docente colocará carteles por el pasillo para ir despertando la curiosidad del alumnado (adjuntamos imagen).

Tabla 17

Carteles de ambientación.



Fuente: Creación propia.

De la misma manera el día en el que se presenta la unidad de forma definitiva a los alumnos, el profesor, ni que decir tiene, llegará a la clase con la indumentaria de druida: barba blanca, callado, camisón blanco, gorro... e iniciará la explicación de la unidad preguntando previamente a los alumno por los carteles que días anteriores han visto por los pasillos.

Iniciado el proceso, cada equipo cooperativo no necesita más material que: su dispositivo móvil, la carpeta de Wizardword (contiene una fotocopia a modo recordatorio sobre los roles del grupo y los criterios de evaluación, pese a que estos últimos los tienen en la app; así como una fotocopia en la que aparecen los calderos en las que el "profesor-druida" sellará las dosis que van consiguiendo con cada una de las pruebas superadas para sus hechizos), folios en blanco y bolígrafo. Para el desarrollo de la prueba final (especificada en el desarrollo de las actividades), el profesor dispone de un sobre específico en el que aparece el mensaje cortado en diferentes partes. El "profesor-druida" dispone en su mesa de una caja, "el oráculo" en la que los alumnos (como especifican las normas del paisaje) deberán meter la mano para obtener una de las bolas que determine si siguen sin embrujar o necesitan de la ayuda de otro grupo.

En lo que concierne a la temporalización, la unidad está planteada para ser llevada a cabo en la 3ª evaluación; el motivo es que gran parte de los contenidos han sido desarrollados en las evaluaciones previas y esta evaluación permitirá al profesor tener un feedback final de la adquisición de los estándares del curso en esta materia, así mismo le permite al alumnado la puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo del año en la materia, acompañándolo de un eco de retroalimentación constante del profesor en la clase.

La unidad necesitará para su desarrollo de 13 sesiones (clases) que se llevarán a la práctica a lo largo de tres semanas en las 4 horas lectivas de las que dispone nuestra materia en cada una de ellas. Sobre las sesiones mencionadas, matizar que la primera de ellas se va a invertir en presentar al alumnado la unidad a realizar, siendo 11 de las

restantes la puesta en práctica de las mismas; utilizaremos la última de ellas para presentar los resultados obtenidos al alumnado y realizar con ellos un proceso de metacognición sobre el aprendizaje adquirido.

Tabla 18

Recursos y temporalización.

RECURSOS Y TEMPORALIZACIÓN			
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	TEMPORALES
<ul style="list-style-type: none"> . Dispositivos móviles. . Carpeta de “WIZARDWORD”. . Carteles de ambientación. . Caja: “EL ORÁCULO”. . Sellos para las pócimas. . Papel y bolígrafo. 	<p>Docente encargado de la materia.</p>	<p>Aula ordinaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . 3ª Evaluación. . 13 sesiones.

Fuente: Creación propia.

5.9. EVALUACIÓN.

La evaluación dispuesta para la unidad atenderá tanto al alumnado durante el desarrollo como al docente durante el mismo y finalizado este. Serán diferentes los puntos que ambos verán evaluados como desarrollaremos posteriormente. Nos gustaría matizar que se tratará de una evaluación directa y continua, puesto que el feedback es constante en la entrega de cada una de las pruebas del alumnado al profesor en el aula gracias a la metodología del paisaje de aprendizaje, integral e integradora, ya que la metodología cooperativa nos permitirá evaluar no solo los aspectos concernientes al contenido de la materia sino también las habilidades cooperativas establecidas en las rúbricas como una parte más de la ponderación de su nota final, y la metodología del paisaje les permitirá elegir sus itinerarios de aprendizaje siguiendo las pautas docentes establecidas.

Nos gustaría destacar que no ha sido realizado ni la puesta en práctica, ni el análisis de resultados, puesto que la unidad no se ha podido poner en práctica por lo inherente a mis condiciones laborales.

Las herramientas de evaluación utilizadas para las dos partes son: para el alumno (hoja de seguimiento, carpetas de actividades y rúbrica del trabajo cooperativo) y para el profesor (rúbrica de autoevaluación).

Tabla 19

Herramientas de evaluación.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN.	
ALUMNADO	PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Hoja de seguimiento de los objetivos impuestos en el paisaje: de grupo y de observación individual (el profesor evaluará el trabajo cooperativo con CORUBRICS y tendrá un ppt de seguimiento de las actividades que el grupo va completando). ✚ Recogida y evaluación de su carpeta de “WIZARDWORD” para la comprobación del trabajo. El profesor va dando el visto bueno a cada una de las pruebas superadas durante las sesiones. ✚ El trabajo cooperativo será evaluado mediante una rúbrica enviada al alumnado mediante CORUBRICS; en ella los grupos se autoevaluarán, coevaluarán y recibirán la evaluación del profesor. (RÚBRICA EN ANEXO y explicar en él el funcionamiento del proceso). 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Autoevaluación del docente siguiendo la rúbrica y los ítems establecidos (RÚBRICA EN ANEXO).

Fuente: Creación propia.

6. CONSIDERACIONES FINALES

6.1. CONCLUSIONES

Llevar a cabo esta unidad didáctica permitirá realizar una profunda reflexión sobre la fase de aprendizaje y el papel que alumno y profesor juegan en él. Si quisiéramos tener unos datos objetivos acerca de su impacto directo en la clase con respecto a otras metodologías más tradicionales, deberíamos aplicarlo en un centro con dos secciones, utilizando una de ellas como referente guía (sin perder de vista elementos como el contexto y la diversidad de los alumnos y el docente).

La investigación y documentación en estas metodologías, atendiendo al estudio bibliográfico que hemos desarrollado y en referencia al primer objetivo planteado para éste, nos debe llevar a una metamorfosis en la educación, dejando de lado el plano más tradicional de la misma. Cambiando el foco con el que ver nuestras futuras propuestas en el centro en el que lo llevemos a cabo.

En relación a esto y atendiendo al contexto en el que planteamos la aplicación de nuestra unidad, estimamos como oportuno mencionar que las metodologías escogidas son las más acordes a los objetivos, etapa y materia planteadas. No por ello debemos dejar de lado lo farragoso del trabajo previo a realizar y la sensación de que para obtener unos buenos resultados y generar verdaderamente un cambio en la educación, tenemos que realizar un esfuerzo considerable y un gran trabajo previo como docentes.

Continuando con las reflexiones finales, en lo que concierne al segundo de nuestros objetivos, podemos corroborar que todos nuestros planteamientos parten del nivel que el alumnado ha ido desarrollando a lo largo del curso en relación a lo recogido en el currículo; sin resultar por ello muy alejado o complejo al nivel del alumnado al que va destinado. Los recursos desarrollados para llevar a cabo el paisaje han sido de elaboración digital propia, como no podía ser de otra manera, si nuestro fin es el de propiciar un verdadero cambio en los alumnos.

Pese a que la unidad no haya sido llevada a la práctica, su desarrollo ha sido realizado de manera real y cercana a los objetivos que en ella quedan explicitados. La finalidad de la misma será comprobar que los alumnos adquieren las competencias y contenidos deseados sin el proceso tradicional de memorizarlos. Estamos convencidos de que el

aprendizaje de nuestros alumnos será perdurable y significativo en comparación con otras posibilidades de trabajo en el aula. Nuestros alumnos ganarán además de lo citado anteriormente, unas habilidades cooperativas que les acercarán a su vida cotidiana, fin fundamental del proceso educativo y que tan lejano en ocasiones queda para nuestros alumnos. Aunque su implicación esté garantizada, se recomienda hacer un testeo del alumnado para decidir factores como la narrativa del paisaje; elemento que servirá de anzuelo esencial para el desarrollo de toda la unidad.

Nuestra mayor conclusión se centra en el resultado que con la aplicación de la unidad recibirá el docente. Este se transformará en un guía del proceso de aprendizaje, canalizando con su constante feedback los objetivos a lograr por sus alumnos y dejando paso a estos como los verdaderos protagonistas de un aprendizaje que les resultará mucho más interesante y cercano a sus competencias más desarrolladas. Les haremos conscientes en todo momento, de que no solo los contenidos curriculares serán evaluados, sino que su aprendizaje alcanzará cotas más altas con estas habilidades y que ellos serán parte activa no solo en el proceso sino también en la evaluación 360 de la misma. Está claro que el paisaje podría plantearse de manera individual, pero estaríamos privando a los alumnos de una oportunidad única para su desarrollo integral. No podemos cerrar nuestra reflexión sin destinar una mención a la gamificación, foco de interés y participación activa de nuestros chicos dentro de las clases. No solo atrae, también es capaz de proporcionarnos un sistema de evaluación en el que el alumno se liberará de la presión del examen, alcanzando de manera más progresiva y paulatina la consecución de los objetivos marcados. Y nos gustaría cerrar con la notoria efectividad que tiene el aprendizaje obtenido por los alumnos a través de las metodologías activas que nos regalan alumnos más predispuestos, motivados e integrales. Por eso queremos finalizar con una frase que nos ha gustado mucho del diseñador de juegos Ralph Kosler y que leza así:

That's what games are, in the end. Teachers. Fun is just another word for learning
*(Eso es lo que los juegos son, al final. Profesores. La diversión es sólo otra palabra
para el aprendizaje).*

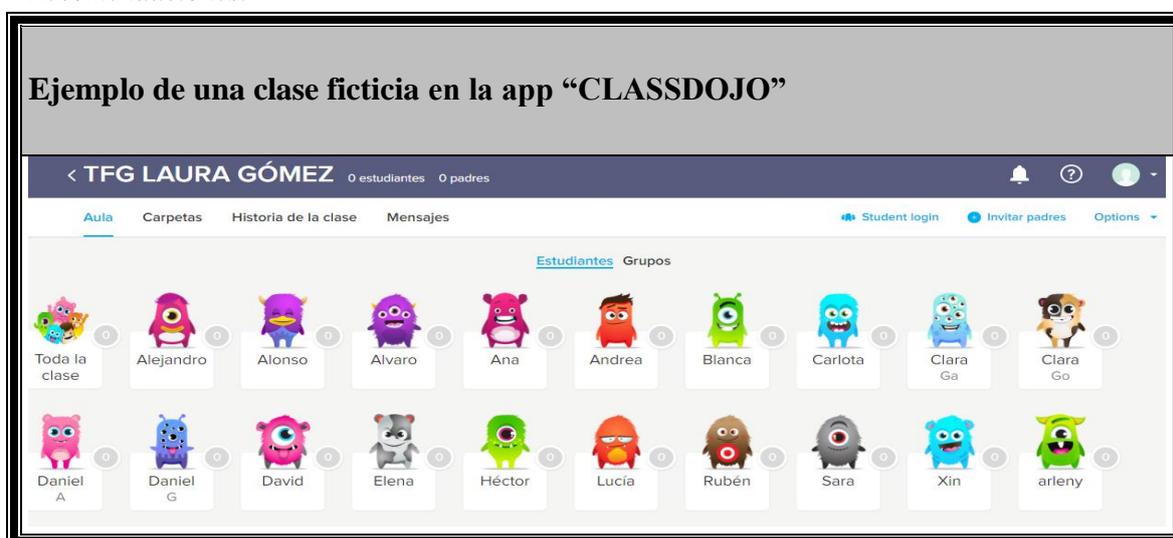
6.2. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Una de las recomendaciones obligadas sería la de ajustar con la mayor precisión posible la temporalización del proyecto y concretar al máximo las tareas planteadas al alumnado. Sobra decir que los docentes deberán estar instruidos en metodologías activas.

Siguiendo con esta línea, cabe destacar como recomendación interesante que en futuras ocasiones esta propuesta didáctica del paisaje gamificado se introdujera en un ABP. Obtendríamos con ello la interdisciplinariedad necesaria para enriquecer el aprendizaje del alumno. En esta línea destacar que el ABP gozaría del marco perfecto en el seminario de Lenguas extranjeras ya que el inglés se brinda a la perfección a las actividades desarrolladas en la materia de Lengua castellana en esta unidad. La narrativa y los retos planteados son más que propicios para esta asignatura, que sumaría, en una misma línea, el espacio adecuado para la adquisición de conocimientos y competencias en dos áreas.

Estando planteada la unidad para el curso de 6ºEPO, una posible recomendación, en el ámbito de la gamificación sería la inclusión de una app como CLASSDOJO. Al ser este un curso en el que el profesor-tutor imparte más de una materia, la utilización de esta app en el proceso de gamificación de las asignaturas le permitiría un control más global de sus alumnos y una motivación extra de estos en varias asignaturas.

Tabla 20
Recomendaciones.



Fuente: Creación propia.

Ni que decir tiene que recomendamos la continuidad de las metodologías activas; es más, recomendamos, como apuntamos anteriormente, la inclusión de más, ya que son el eje primordial del aprendizaje del alumno en la sociedad actual.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO- Narcea.

Alario, P. G. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.

Alfredo Hernando Calvo, R. F. (Octubre de 2018. Madrid). *Paisajes de aprendizaje*. Obtenido de www.educa2.madrid.org

Anderson, L. D. (2001). *A taxonomy for learning, Teaching and Assessing a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Barkley, E. C. (2007). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Morata.

Benito, M. y. (10 de Febrero de 2007). *Jornadas de buenas prácticas: aprendizaje cooperativo*. Obtenido de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3318/Aprendizaje%20cooperativo%20una%20revision%20teorica.pdf?sequence=1>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York. Toronto: Longmans Green.

Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: así trabajan los colegios más innovadores*. Madrid: Fundación telefónica.

Calvo, A. H. (5 de Abril de 2017). *Revolución Inclusiva en las aulas: diseño universal y paisajes de aprendizaje*. Obtenido de

<https://coralelizondo.wordpress.com/2017/04/05/revolucioninclusiva-en-las-aulas-diseno-universal-y-paisajes-de-aprendizaje/>

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Española, R. A. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.ª ed.)*. Madrid, España: Autor.

Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. Obtenido de www.educativa.com

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Espasa Libros.

Góngora, E. D. (24 de Noviembre de 2015). *Aprender, desaprender y reaprender*. Obtenido de www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Aprender-desaprender-y-reaprender

González, A. E. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: GRAÓ.

Johnson, D. J. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

López, V. (2018). Games and gamification in science classes: an opportunity to improve the "doings of lessons" or to improve the "doing of science"? *Revista eletronica Ludus Scientiae (Relus) V.2, N.1 Jan./Jun., 4*.

Pelling, N. (2002). *Gamification in Business and Education. Project of gamified course for university students, Developments in Business Simulation and Experiential Learning, Volume 41*. Polonia.

Pérez Gómez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. Madrid: Morata.

Romero, G. (17 de abril de 2015). *Mapa Conceptual de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Obtenido de <https://gesvin.wordpress.com/2015/04/17/mapa-conceptual-de-las-inteligencias-multiples-de-gardner-infografia/>

Teresiana, F. E. (s.f.). *Taxonomía de Bloom*. Obtenido de <https://www.huelva.escolateresiana.com/recursos/587-taxonomia-de-bloom-inteligencias-multiples.html>