



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

APRENDIZAJE BASADO EN EXPERIENCIAS DE INTERÉS A PARTIR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Alberto José Prieto Román

Maestro Educación Física . España.
albertoprieto79@gmail.com

Juan Antonio Párraga Montilla

Profesor Titular de la Universidad de Jaén. España.
jparraga@ujaen.es

José Alfonso Morcillo Losa

Profesor de la Universidad de Jaén. España.
jamlosa@ujaen.es

RESUMEN

La presente experiencia recoge una propuesta didáctica llevada a cabo con un grupo de alumnos y alumnas de un centro educativo del norte de la provincia de Granada, desde un enfoque común y cooperativo, por parte del profesorado del centro. Entendemos que es la heterogeneidad fundamentada en el interés de cada discente la que justifica la búsqueda de una pedagogía performática que se sustente en planteamientos rizomáticos, orientados en definitiva, al desarrollo de la individualidad como raíz que reclama nuevos métodos que interesen al alumnado. Se trata de concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de provocar aprendizajes basados en la autonomía, promoviendo entornos de aprendizaje interactivos, contruidos a partir de blogs colectivos gestionados de forma cooperativa por todo el grupo-clase, y blogs individuales, diseñados y gestionados por los propios alumnos/as que construyen su conocimiento a través de temas elegidos por ellos mismos que denominamos “experiencias de interés”, acercándose a su entorno real más inmediato. Se pretende partir de historias de vida, que progresen a partir del área de Educación Física, a través del error, y se materialicen finalmente y como consecuencia, en todas las áreas de la Educación Primaria. Pretendemos, por tanto, además, acercarnos al concepto de autonomía de aprendizaje desde la experiencia y los propios intereses del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Autonomía, interés, motivación, performática, experiencia, aprendizaje, autogestión, blog, rizomática.

INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo es fiel reflejo de un proceso de creación en el que intervienen una serie de protagonistas, que dan sentido a una situación de partida, que se pretende resolver finalmente mediante el desarrollo de competencias. Partiendo de este enfoque, no podemos obviar una serie de condicionantes que provocarán la consecución de dichas competencias. Creemos, en este sentido, que el alumnado, de forma natural, adquiere el aprendizaje como consecuencia de su experiencia, y de manera aún más determinante, atendiendo a partir de sus intereses. Para ello, exponemos nuestra experiencia, convertida en propuesta didáctica, que parte de una justificación teórica inicial, intentando ofrecer una nueva perspectiva o particular visión de la manera de aprender del alumnado de Educación Primaria.

“EL APRENDIZAJE...”

Prensky (2011) afirma que la educación es una ciencia espacial más difícil aún que la física, ya que los cohetes obedecen a leyes físicas y los niños no saben a qué obedecen. No obstante, es cuestionable, si tenemos en cuenta que esta reflexión se realiza partiendo de un hándicap temporal. Es decir, en la actualidad, podría ser impensable plantearse que el currículo establecido en educación, contemple áreas que asuman los intereses, fortalezas y virtudes del alumnado al que va dirigido. Naturalmente, sabemos que el alumnado en Educación Primaria, posee una naturaleza cambiante, difícil de empatizar, pero también podríamos asumir que precisamente esa naturaleza es la que determina sus aprendizajes futuros. Sus motivaciones inmediatas, sus intereses más cercanos, van a captar su atención durante buena parte del tiempo que permanecen en la educación básica. Como docentes no podemos obviar este hecho, dirigiendo exclusivamente nuestras actuaciones, nuestras intenciones didácticas, hacia unas áreas que llevan imperando en nuestro sistema educativo desde un tiempo a considerar, asumiendo que es normal que el alumnado las rechace en muchos casos; pasando por alto que no les interesan, o al menos, el modo en que se transmiten.

Muchos pedagogos, tales como Freinet, Decroly, Montessori..., se cuestionaron los intereses del alumnado, proponiendo nuevas formas de plantear la enseñanza. No obstante, entendemos que la propuesta de estos grandes pedagogos es víctima de los grandes avances tecnológicos, que cuestionan o, al menos, hacen necesarios reajustes y nuevos planteamientos. En este sentido, queremos resaltar el valor educativo que poseen numerosos recursos tecnológicos, que han emergido y a los que el sistema educativo no presta demasiada atención, con el importante ahorro que su empleo exclusivo generaría. Los blogs, redes sociales, wikis, entornos virtuales, videojuegos, etc, constituyen herramientas que el alumnado utiliza a diario. Al mismo tiempo, ante el amplio abanico de posibilidades que el alumnado recibe para organizar su tiempo libre, no podemos dejar de interesarnos por las actividades que más les interesan y motivan. Como hemos oído decir alguna vez, parece que el alumnado desacelera su cerebro cuando entra en la escuela. Tal y como indicaba Rousseau en 1762 en su obra “Emilio o De la educación”, debemos, por tanto, partir del interés inmediato del alumno.

Estas ideas fundamentan la formulación de un interrogante que nos asalta al desarrollar la labor docente: ¿Conectan las áreas curriculares actuales con los intereses y motivaciones del alumnado y al mismo tiempo con el progreso o avance tecnológico que el mundo laboral está demandando? No pretendemos responder a esta pregunta de manera unidireccional, sino ofrecer una posible respuesta que reoriente el proceso de enseñanza o mejor aún, el proceso de aprendizaje. Es cierto, que los centros de interés y el trabajo por proyectos, ofrecen una versatilidad importante en cuanto a la variabilidad y flexibilidad de estrategias a emplear. Sin embargo, no sería descabellado pensar que algunos centros de interés, tales como las plantas, los animales, etc, del mismo modo, se alejan de lo que interesa, motiva o atrae al alumnado, al menos, de manera generalizada.

Regresando a la idea inicial del artículo, si acudimos a innumerables autores relacionados con múltiples campos de la investigación, podemos concluir que una de las aseveraciones más comunes consiste en pensar que el aprendizaje de todo ser humano ocurre a través de su experiencia. Si abordamos la autonomía como el fin último del aprendizaje de toda persona, sin duda, la experiencia debe formar parte de dicha autonomía. Profundizando en el término “experiencia”, el diccionario recoge diversos aspectos. Así, considerado como verbo señala que es un caso particular de un proceso de observar, sufrir o descubrir.

Como nombre o sustantivo, es todo lo que se sabe, los conocimientos o saberes prácticos adquiridos al observar, sufrir o descubrir. Estos conceptos, de acuerdo con Boud, Cohen y Walker (2011), dan origen a una serie de cuestiones. “Observar” sugiere de alguna manera un papel desligado; “sufrir” indica un papel pasivo y “descubrir”, uno más interactivo. Aunque todos pueden formar parte de la experiencia, se plantea la cuestión de cómo puede contemplarse la experiencia como un todo. Siguiendo a estos mismos autores, “la experiencia es un encuentro significativo. No es solo una observación, algo pasivo, sino un compromiso activo con el medio, del que el aprendiz es una parte importante. Aunque otros traten de imponernos sus significados, al final somos nosotros quienes definimos nuestra experiencia; los otros, simplemente, no tienen acceso a nuestras sensaciones y percepciones. Podemos utilizar el lenguaje y las ideas para expresar el significado, y en ese proceso, utilizamos objetos definidos en el exterior, pero sólo la persona que vive la experiencia puede, en último término, otorgar un significado a esa experiencia. Al trabajar con otros, tratamos de compartir el significado y podemos llegar a interpretaciones comúnmente aceptadas, del mundo que opera en ese contexto, pero éstas nunca definirán plenamente la experiencia de los participantes” (Boud, Cohen y Walker, 2011, 17-21).

Es inevitable, por tanto, pensar en la estructura curricular actual y no cuestionarse si las áreas curriculares que se imparten en la actualidad, procuran el desarrollo esperado en el alumnado a partir de su propia experiencia. Es posible intuir, que es quizá la metodología empleada, la causante del desajuste de resultados entre el conocimiento que se presupone y el conocimiento en realidad adquirido. Consideramos que desde nuestra posición como docentes, independientemente del área que nos ocupe, no podemos mirar a otro lado, obstinándonos en emplear metodologías que no consiguen los resultados esperados. En este sentido, deberíamos incluso preguntarnos qué debemos considerar por resultados esperados; los que evalúa el informe PISA o los resultados que evalúa el propio alumnado. Puede que nuestra respuesta se encamine hacia el

consenso de ambas respuestas o ninguna de ellas, perdiendo el miedo a los cambios. No obstante, si consideramos el acto de educar como un acto de naturaleza subjetiva, en cuanto que el docente guía y el discente interpreta y asimila, debiendo ser este hecho a la vez recíproco, no valoramos el informe PISA como referente teniendo en cuenta que además no existe, ni debe existir, homogeneidad metodológica, dirigida a la consecución de unos objetivos de aprendizaje similares, e incluso, nos atreveríamos afirmar que no debería existir homogeneidad en los contenidos a impartir.

La enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje, demanda cambios que provoquen el verdadero aprendizaje perpetuo. Parece obvio que una persona aprende de manera natural, cuando el contenido es verdaderamente significativo o le interesa realmente. Cuando “sorteamos” el sistema educativo, como si de un obstáculo se tratara, comenzamos a leer, ver, oír únicamente aquello que nos importa o nos ayuda a alcanzar algo a cambio. Esto parece sencillo, pero al mismo tiempo, es olvidado en el día a día de nuestras aulas, aplicándose como prioridad minoritaria con respecto a otros conceptos que podríamos calificar como “urgentes”.

Metafóricamente hablando, es posible que se trate de una perspectiva egoísta del aprendizaje (el método va a hacer que el alumnado priorice aquello que le interesa de manera individual, dejando parcelas de su formación abandonadas), pero sin duda, realista y efectivo. El trabajo del docente consistirá en extender los intereses del alumnado a dichas parcelas abandonadas, es decir, hacia nuevos horizontes, pretendiendo que el alumno/a aprenda sin saber que está aprendiendo (filosofía de aprendizaje performático).

Cada ser humano articula su conocimiento y así lo transmite a sus iguales en base a experiencias personales o individuales; fueron experiencias que le interesaron o despertaron su atención en un momento u otro de sus vidas. El interés y la experiencia se convierten, por tanto, en los ejes que motivan nuestros aprendizajes duraderos.

...BASADO EN EXPERIENCIAS DE INTERÉS”

Nuestra “teoría” se fundamenta, pues, en una nueva estructuración y a la vez, entendimiento del conocimiento que debe ser transmitido y aprendido. En primer lugar, queremos pensar que las nuevas áreas curriculares deben cambiar su denominación en un principio como “reclamo” hacia el alumnado, aunque no solo persigamos reclamar su atención inicial. Pensamos que la experiencia de interés o el reclamo personal de cada alumno/a es la clave para poder captar su interés. Así, en un aula nos encontraremos con alumnos/as cuya experiencia de interés o mayor reclamo sea el fútbol o la Educación Física, otros a los que les interese el cine, y en general, los medios de comunicación, otros a los que les gusten los videojuegos, etc.

Son, todas ellas, experiencias de interés que no pueden pasar inadvertidas a la hora de plantear nuestras sesiones. Se trata de las áreas curriculares del futuro, o al menos los ejes o referentes de aprendizaje individual, en torno a los cuales se desarrollen las áreas actuales.

Las áreas curriculares actuales deberían por tanto cambiar, asumiendo una denominación que descubra o deje entrever nuestra intención metodológica, si consideramos trabajar con la metodología basada en experiencias de interés. En torno a estas nuevas áreas curriculares, tendrían cabida las experiencias de interés que se sugieren. Las distintas áreas curriculares que se desprenden de nuestro proyecto de centro, podrían estar redactadas con una clara intención metodológica de la siguiente manera:

- Resolución de problemas y cálculo vivo (Aprendizaje Basado en Problemas y ABN...)
- Investigación y experimentación (monográficos, laboratorio, diarios de campo...)
- Lenguajes (de signos, plástico, musical, lengua castellana, lengua extranjera...)
- Aprendizaje y Gestión de entornos virtuales (webs, blogs, wikis, videojuegos...)
- Experiencias de interés (p.e. en un aula podrá haber fútbol, cine, universo, pesca...)

Las experiencias de interés tendrán un carácter transversal y globalizador. Es decir, cada área curricular propuesta deberá estructurar y desarrollar su acción pedagógica a partir de estas experiencias. No obstante, como paso intermedio, recomendamos que el docente experimente con las áreas curriculares actuales estableciendo relaciones con las experiencias de interés detectadas en su aula.

La tarea de implementar este tipo de “áreas” en la escuela tiene una serie de implicaciones singulares, que pueden dificultar el proceso. Destacan fundamentalmente tres:

- *La cultura escolar.* Tradicionalmente las áreas curriculares a impartir hacen que familias, docentes y alumnos/as, aunque estos últimos en un grado inferior, no confíen o se muestren reticentes a incluir estas nuevas áreas en sus programaciones o planes de centro.
- *Interés docente.* Es posible encontrar docentes que no estén dispuestos a utilizar tiempo libre para investigar sobre las experiencias de interés que encuentren en sus aulas y al mismo tiempo, desarrollar programaciones basadas en las mismas.
- *Incertidumbre metodológica.* El hecho de enfrentarte al empleo de una metodología diferente implica el desconocimiento y el error. Es por ello, por lo que es necesaria una predisposición al continuo aprendizaje personal y a la duda (Autoformación continua).

Se trata, en resumen, de una metodología diferente, que parte inicialmente de la metainnovación y de la implicación del docente que pretenda aplicarla. De forma colateral, será el resto de la comunidad escolar la que paulatinamente vaya asimilando y aceptando su aplicación. Entendemos que, como todo proceso, debe constar de una serie de fases que faciliten u orienten al profesorado que desee ponerla en práctica. Es por este motivo, por el que consideramos necesario aportar nuestra propia experiencia, desde el área de Educación Física como “área piloto”, para su posterior implantación en el resto de áreas, en forma de propuesta (tabla 1):

Tabla 1. Fases para el desarrollo de experiencias de interés en el aula

<p>FASES 1-2 EXPERIENCIAS DE INTERÉS</p>	<p>1ª Aproximación o búsqueda de experiencias de interés (fútbol, baile, universo, cine, videojuegos...): Se pasa cuestionario al alumnado y/o se realizan entrevistas con las familias</p> <p>2ª Investigación y formación inmediata y básica (a través de internet) de cada docente tutor/a en las experiencias detectadas (fútbol, cine, videojuegos...) Inicio de un blog colectivo sobre las experiencias detectadas en el grupo.</p>
<p>FASE 3 NEXOS O PUNTOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS - EJE DE EF -</p>	<p>3ª Significación: posibles relaciones de experiencias de interés con contenidos - eje de las áreas (por ejemplo un contenido eje de matemáticas podría ser la resolución de problemas) Constituye una lluvia de ideas del docente que organizará en bloques o núcleos de experiencias de interés en la fase siguiente.</p>
<p>FASE 4 BLOQUES DE CONTENIDO DEL RD 126/2014: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS</p>	<p>4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación (cada unión de un aspecto de alguna experiencia de interés con un contenido eje de algún área constituye un bloque de contenidos. Por ejemplo, en lengua y la experiencia de interés "fútbol", un posible bloque de contenidos sería "reglamento y comprensión lectora". Para cada bloque se seleccionan y redactan unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación</p>
<p>FASE 5 LLUVIA DE TAREAS Y ACTIVIDADES TIPO</p>	<p>5ª Articulación y concreción de tareas – tipo, que traten de relacionar las experiencias de interés con las situaciones problema que surjan para desarrollar un proyecto de trabajo</p>
<p>FASE 6 ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO (1 MES CADA PLAN)</p>	<p>6ª Discusión y nivelación de tareas (de menor a mayor dificultad a lo largo del curso. Por ejemplo, tarea nivel 1 para primer tiempo, nivel 2 para segundo tiempo, etc). Cada plan se divide en dos períodos para facilitar su evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer tiempo (proyecto con producto 1) - Segundo tiempo (proyecto con producto 2) - una tarea también podría durar un mes (un plan entero) - cada tiempo 1/2 de actividades o tareas intermedias para indicadores de logro
<p>FASES 7 Y 8 ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA COMBINADA</p>	<p>7ª Organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para los distintos bloques de contenido de interés elaborados en fase 4ª.</p> <p>8ª Transversal, para cada uno de los criterios de evaluación elegidos en fase 4, se establecen unos niveles o indicadores de logro, para poder evaluarlos a través de la rúbrica combinada y conectarlos con los descriptores y, por tanto, con las competencias básicas. Instrumentos (blog individual, sesiones autogestionadas por el alumnado y circuitos)</p>
<p>FASE 9 ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS</p>	

FASES 1 Y 2: EXPERIENCIAS DE INTERÉS

1ª Fase de aproximación o búsqueda de experiencias de interés. Se trata del momento en el que el docente indaga y guía al alumnado para la elección de su propia experiencia. Es importante que el alumnado comprenda que dichas experiencias son flexibles y pueden oscilar de unas a otras.

En el caso de nuestro proyecto, “El aula de la felicidad”, entendimos que era necesario partir de los intereses y motivaciones del alumnado para atraer su atención, intentando que el déficit de atención no fuera un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Diseñamos para ello un cuestionario en forma de cuento, en el que se le preguntaba al alumnado de manera individual cuál sería la asignatura o área que incluiría en el centro educativo, si fuese la persona responsable para decidir las. Algunos alumnos/as contestaron el fútbol, otros el cine, otros el arte, etc. Paríamos, por tanto, sin que ellos lo supieran de sus experiencias de interés, como así quisimos denominarlas.

2ª Fase de investigación y formación inmediata y básica. Se trata de la fase en la que tanto docente como alumnos/as investigan sobre las experiencias que han elegido. De la misma forma, el docente debe formar al alumnado en el empleo de blogs, como herramienta o recurso para plasmar toda la información investigada.

Las experiencias de interés seleccionadas para cada grupo de alumnos/as debían adquirir sentido en el desarrollo del currículo. Su planteamiento y puesta en práctica tenían que ser presentados con un diseño del mismo modo atractivo o, al menos, que provocara una sensación de incertidumbre similar a la percibida en cualquiera de nuestras sesiones prácticas. Los entornos interactivos que nos ofrecían las TIC's y, dentro de ellos, los blogs, permitían la versatilidad y personalización del proceso de aprendizaje que buscábamos.

Se inició entonces un proceso de formación inicial en el uso de blogs, que abarcó contenidos como: creación del correo electrónico; como consecuencia, la creación del blog, el diseño de plantillas y su personalización; la creación de entradas y páginas nuevas; la inclusión de gadgets; inserción de presentaciones, imágenes, audios y vídeos. Para éstos últimos, tuvimos que modificar nuestra ruta de enseñanza, cambiando el rumbo hacia otro tipo de herramientas como ivoox, picassa, youtube, etc, entendiendo el significado y uso del lenguaje html, a través de los códigos que nos permiten, por ejemplo, insertar vídeos en nuestro blog. En definitiva, el alumnado adquirió una formación suficiente para desenvolverse en el manejo de su propio blog individual. A cada uno de los blogs individuales les atribuimos la función de portafolio y diario de trabajo, en cuanto que, observaríamos los progresos que el alumnado realizaría de forma autónoma respecto de los contenidos desarrollados durante el curso.

FASE 3: NEXOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS-EJE DE EDUCACIÓN FÍSICA:

3ª Fase de significación. Consiste en hilvanar puntos de unión entre cada experiencia y las áreas curriculares de la Educación Primaria. Se podría decir que son las relaciones a priori que el docente y el alumnado tratan de buscar.

Uno de los ejemplos más claros de la fase de significación fue la experiencia de interés de “fútbol”, que consiguió extrapolarse al resto de áreas curriculares, confirmando su versatilidad y validez: dimensiones del terreno de juego, marcadores, clasificaciones, estadísticas, etc, con matemáticas; reglamento, nombres, etc, con lengua; estadios de fútbol, historia de clubs, conservación de césped, comunidades con equipos en primera división,... con conocimiento del medio; himnos con música; fútbol inglés y nacimiento del fútbol en Inglaterra con el área de Inglés...

FASE 4: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS

4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación: Se trata de desarrollar los elementos curriculares a partir de las semejanzas entre el Real Decreto 126/2014 y las experiencias de interés detectadas en el grupo de alumnos/as.

FASE 5: ARTICULACIÓN Y CONCRECIÓN DE TAREAS-TIPO

5ª Fase de articulación y concreción de tareas-tipo. Se articulan las temáticas que más conectan cada experiencia con cada área curricular descubiertas en la fase anterior. A partir de cada temática, o nexo área-experiencia, se concretan posibles tareas que podrían proponerse al alumnado. Se realiza una lluvia de ideas sobre posibles situaciones problema a partir obtener productos finales relevantes.

Continuando con el fútbol, la fase de articulación y concreción de la experiencia de “fútbol”, se materializó por ejemplo en el área de lengua: El reglamento de un deporte podía servir como nexo de unión entre la experiencia de interés -en nuestro caso, fútbol- y el área en cuestión. Así, a partir del reglamento, se propusieron tareas relacionadas con el área, tales como identificación de palabras agudas, llanas y esdrújulas, búsqueda de sinónimos y antónimos, búsqueda de categorías gramaticales, análisis y resumen de textos. Estas actividades intermedias se articularon y secuenciaron para obtener el producto final relevante de “Propuesta de nuevas reglas que crearan un nuevo deporte”.

FASE 6: ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO

6ª Fase de discusión y nivelación de tareas tipo. En esta fase se debe producir una lluvia de tareas relacionadas con cada nexo experiencia-área. Se trata de completar con múltiples actividades las propuestas en la fase anterior. Esta fase se une prácticamente a la anterior. Es importante que las actividades propuestas además se organicen por niveles de resolución o niveles de competencia establecidos por el propio docente o grupo de docentes, en base a una serie de indicadores de logro. Este proceso de nivelación no debe ser interpretado en ningún caso, como elemento disgregador o “elitista”, sino como elemento motivador para el alumnado que va avanzando de nivel en nivel, a medida que ejecuta correctamente un número determinado de tareas en distintas situaciones. Ello provocará que cada alumno/a progrese de nivel en nivel, de curso en curso o incluso de ciclo en ciclo, permitiendo el trabajo en un centro con aulas abiertas gracias a la autoevaluación que permite el trabajo de la evaluación utilizando como instrumento la rúbrica.

Se trataba de realizar una propuesta de actividades en orden creciente de dificultad, que contribuyeran además al desarrollo de las competencias básicas. Partiendo del concepto de tarea, propuesto por Vázquez y Ortega (2012), se trataba de graduar la adquisición de la competencia, diferenciando o delimitando sus componentes esenciales, adaptados, en este caso, a nuestras experiencias de interés. Así, tuvimos en cuenta los componentes de la tarea; es decir, unos aprendizajes imprescindibles, que se originaban a partir de los contenidos curriculares que se debían trabajar. En segundo lugar, el contexto en el que iba a adquirir sentido el aprendizaje y desarrollo de la tarea (en nuestro caso, siguiendo con el ejemplo de nuestra primera experiencia de interés, el fútbol). Y en tercer lugar, el indicador de logro que nos permitiría evaluar la consecución de dichas tareas y como consecuencia, su contribución, en mayor o menor medida al adecuado desarrollo de la/s competencia/s implicada/s.

FASES 7 Y 8: ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA:

7ª Fase de organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para cada nexo experiencia-área, en bloques de contenido dentro de cada área. Estos bloques pueden ser diferentes a los propuestos por la administración, pero deben relacionarse con ellos.

Otra de las posibilidades que supuso el empleo del fútbol, en el área de Educación Física, fue su prolongación al área de matemáticas como ya hemos indicado anteriormente: Después de la fase anterior se encontró como nexo experiencia-área, las dimensiones del terreno de juego y para este nexo se propusieron actividades tales como comparación de medidas de los distintos terrenos de juego de España, suma de medidas de todos los campos, múltiplos de algún terreno de juego, etc.

Estas tareas pudieron organizarse y globalizarse dentro del bloque de "Operaciones con números naturales". Constituían estas actividades y/o tareas tal y como indican Vázquez y Ortega (2012), tareas facilitadoras o intermedias. Es decir, nos facilitaban aprendizajes previos para poder resolver una gran tarea o tarea final, como indican estos autores. En nuestro caso, como tarea final, teníamos que comprobar el aforo del patio del centro, para recibir la visita de un número determinado de alumnos/as de otros centros para la puesta en marcha de una actividad complementaria con motivo del día de Andalucía.

8ª Fase transversal. Se trata de la fase que está presente en todo momento del proceso de aprendizaje. Cada alumno/a con la ayuda del docente, siempre que lo quisiera o necesitase, iba desarrollando su experiencia de interés en un blog individual, creado y gestionado de forma autónoma. Todas las fases, enumeradas anteriormente, se fueron plasmando en el blog. Supuso, por tanto, una fase al mismo tiempo de evaluación que se fue mejorando y modificando durante la práctica, con las decisiones que el alumnado y el docente determinaban. Un ejemplo de blog basado en una experiencia de interés, (en este caso, viajar) es: <http://unlargocamino.blogspot.com>. El resto pueden encontrarse en la dirección <http://efprincesasofia.blogspot.com>, en el gadget "blogs del alumnado".

FASE 9: ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS

9ª Fase espontánea y de metainterés: Entendemos que esta fase puede estar presente en cualquier momento o fase de cualquier proceso de construcción de conocimiento. Durante el transcurso del proceso de aprendizaje, el alumnado y el profesorado pueden efectuar modificaciones, aportando nuevos recursos de recogida de información, de búsqueda, nuevas tareas, experiencias de interés que fluctúan, etc

En resumen, son fases todas ellas, enmarcadas dentro de una pedagogía performática y rizomática, una pedagogía abierta a la individualidad, a cualquier aportación que motive al alumnado de manera que éste aprenda sin ser consciente de ello.

CONCLUSIÓN

Consiste este tipo de pedagogía en un proceso a través del cual el que aprende lo hace de manera espontánea y natural, participando de una actividad que le gusta, disfrutando activamente del “espectáculo” que se le ofrece, sugiriendo mejoras y nuevos caminos, haciendo que el “espectáculo” o la escena de aprendizaje puntual, fluya a merced de los recovecos de cada curso (intereses y motivaciones del que aprende).

Son las aportaciones de cada alumno/a las que riegan nuestras propias experiencias de interés.

Actúan como rizomas, pequeños tallos, que crecen en múltiples direcciones siendo todos ellos, tallos importantes, sin obedecer o crecer en torno a un tallo principal. Cualquier conocimiento constituye un rizoma a tener en cuenta, una idea, una pregunta, un gesto...

En definitiva, creemos que apostar por una pedagogía rizomática, enriquece el proceso de enseñar y aprender ya sea de manera puntual, o adoptándolo como nuevo “modus operandi” en nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blanco, N. (2011). *Apuntes de Máster de políticas y prácticas de innovación educativa*. Almería. Universidad de Almería.

Boud, D., Cohen, R., Walker, D., (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid. Narcea.

Carbonell, J. (2001). *La Innovación educativa hoy en “La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos.

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid. Siglo XXI

Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in another Key*. Londres: Sage,

Imbernón, F. (2010). *Invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona. Graó.

Pérez Gómez, A.I. (2011). *Apuntes inéditos Máster políticas y prácticas de innovación educativa*. Almería. Universidad de Almería

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid; Ediciones SM;

Rousseau, J. (Edición de 2011). *Emilio o de la educación*. Madrid; Alianza, Edición 34

Vázquez, P., Ortega, J. L. (2012). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Primaria*; Las Rozas (Madrid); WoltersKluwer España S.A.

Fecha de recepción: 4/3/2014
Fecha de aceptación: 28/3/2014