**PROYECTO DE FORMACIÓN EN CENTRO: “HACIA OTRA MIRADA”.**

**Sesión de formación: 18 de abril de 2017**

**Hora de comienzo: 16:40 h. Hora de finalización: 19:45 h**

**PERSONAS ASISTENTES:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CLAUSTRO** | **CEP** | **PERSONA EXPERTA** |
| Cristina Álvarez FernándezFrancisco Gallego AragónSalvador Visquet MuratoriAlicia Alcaide BotellaLaura Cano BarreraAmparo Cordero SousaSonia Lara ViejoMª Dolores Pulgarín PulgarínReyes Velasco de Los SantosSergio González MeleroSandra HrvacSara Alcaide BotellaFelipe Grima LlorenteElisabeth Cobo GarzónMª Dolores Ruiz de PorrasSilvia Baena GalánMª Gloria García Martínez  | Olga Torrente EscribanoMª Jesús Rivera Aguilar | Enrique García Martínez |

**OBJETIVOS.**

* Continuar con las exposiciones de las prácticas educativas llevadas en el centro dentro del marco de trabajo por proyecto.
* Contar con el asesoramiento de una persona experta que aporte sus conocimientos teóricos y prácticos para la mejora y el alcance de la identidad del centro.
* Analizar las distintas prácticas, repensar/modificar las expuestas en sesión anterior.
* Aunar criterios de significados comunes.
* Establecer actividad final.
* Fijar sesión de evaluación.

**DESARROLLO.**

Cristina da comienzo a la sesión de formación del día. Le da la palabra a Enrique el cual indica el objetivo principal del día: analizar las distintas prácticas que se llevan a cabo en cada aula con cada docente y que sirva para que cada docente analice y repiense la suya, en busca de aunar criterios del significado de “práctica” y otros conceptos afines.

Comienza las exposiciones, Felipe.

**Felipe** narra en primer lugar su trayectoria en el centro desde el curso pasado, centrándose en su curso, y los cambios producidos en éste desde la vuelta del verano. Indica que sus alumnos/as han crecido físicamente pero madurativamente ha habido un estancamiento. Hace hincapié en la ausencia de 5 alumnos/as “muy buenos” que tiraba del resto de compañeros/as. Posteriormente, pasa a centrarse en las **ASAMBLEAS** y en cómo ha ido evolucionando, dando a respuesta a varias cuestiones:

***Para qué***

Para él, las asambleas le permite analizar “su realidad” escolar. En ellas, el alumnado habla de sus cosas, aprovechan para decirse las cosas en la cara y limar asperezas. Es un momento clave para la **ESCUCHA ACTIVA** y está llena de **EMOCIONES** y significado. Existe una persona mediadora que actúa de juez/jueza. No obstante, la dinámica era interrumpida por determinados alumnos que querían llamar la atención de “las niñas”, estas caían en sus provocaciones y risas. Ante tal situación él decide hablar con las niñas sobre su modo de actuar, en lugar de hacerlo con ellos. En el momento que estas conductas fueron desapareciendo y los niños se dieron cuenta que sus actitudes no tenía el efecto deseado, el clima en la asamblea fue mejorando.

Por otro lado, considera muy importante estos momentos de asambleas porque el alumnado relaciona sus vivencias con historias del barrio por lo cual permite conocer su entorno y poder mostrar otros puntos de vista.

En las asambleas de va creando y puliendo el grupo: energía/cohesión.

***Cómo***

En primera instancia, para realizar las asambleas el alumnado se colocaba en círculo pero al observar que al estar todos cara a cara se producía más enfrentamientos, decide cambiar la posición, así que empezaron a hacerlas desde sus asientos. Todos/as se recolocaban para hablar, girándose, moviendo sillas, de este modo, se percibía menos hostilidad que antes.

En papel del docente, en un primer momento, es de autoridad. Se colocaba a una altura superior a la de sus alumnos/as para evitar conflictos y rebajar nivel de ansiedad. Actualmente, cuando el grupo ya ha fijado unas normas comunes de respeto y hay un clima agradable, él se mantiene al margen, siendo un observador, interviniendo sólo cuando lo considera necesario o el grupo le reclama, y se ha vuelto a las asambleas circulares

***Cuándo***

En un principio, y así lo hacía el curso pasado, las realizaban por las mañanas. Desde las 9 de la mañana ellos/as llegaban contando las historias vividas en el barrio o en el centro. Era prioritario, por encima de las áreas. Actualmente, y debido a la mejora del grupo, se puede realizar en otro momento y con otras finalidades.

Felipe confiesa no sentirse bien bajo una figura de “autoridad”, pero considera que su alumnado lo necesitan.

***Escucha activa***

Ofrece una definición de lo que para él es escucha activa y añade que **OBSERVAR** en una de las funciones principales, así como prestar mucha atención al **LENGUAJE NO VERBAL**. Reseña que el momento de la asamblea sirve para resolver situaciones hostiles y así poder dar las clases mejor, sin embargo, y vuelve a hacer hincapié, dice que hay varios/as alumnos/as que buscan estos momentos (les gusta hablar de sus cosas, de lo que pasa entre unos y otros….) y que esto no es positivo. Por lo que ha optado por cambiar la dinámica para que la asamblea no sea únicamente el momento de historias personales sino también de otros temas de interés (actualidad, adolescencia…). Considera que ha sido un punto de inflexión cambiar el foco de atención.

Con todos estos procesos y cambio, afirma que el grupo avanza, escuchan activamente y con cabeza, razonando.

***Temas de interés***

Enumera:

* Tele- barrio.
* Adolescencia (donde participativa la orientadora del IES Polígono Sur).
* Tránsito al instituto. Llegado a este punto, indica que su grupo está muy preocupado. Tienen muchas dudas respecto a la convivencia y han solicitado por escrito (carta) al Equipo Directivo del IES Polígono Sur que les visite para que les cuente y tranquilice, así como que también asistan determinados/as alumnos/as que están estudiando allí. Esto lo califica como tener iniciativa y ser personas maduras.

***Normas de interacción***

 Da respuesta analizando por puntos el progreso/evolución de sus alumnos/as desde 5º a 6º, momento actual:

1. En 5º existían alumnos/as que acaparan la asamblea, bien porque tenía mucha iniciativa, bien porque tenían mayor fluidez y facilidad para hablar en público y expresarse oralmente. No se sentían juzgados/as por el resto de compañeros/as.
2. Destaca la práctica de la expresión oral a través de la asamblea como medio para desarrollar ese talento. No obstante, la escucha activa entre ellos/as la tienen que mejorar. Son muy impulsivos/as y no respetan el turno de palabra. Para esto existe persona moderadora.
3. Introduce concepto de “yoísmo”, hablar de uno mismo constantemente (egocentrismo). Les cuenta generalizar, hablar del otro.
4. Actualmente, los considera personas críticas, con ellos/as mismos/as y su realidad, hasta con él mismo; razonan y reivindican sus derechos, falta que cumplan fehacientemente sus obligaciones.

De este modo finaliza Felipe su intervención. Se decide, que después de cada exposición se produzca un momento de interacciones/debate para dudas, aclaraciones. Interviene Enrique.

**Enrique** se muestra muy interesado por la asamblea como una puerta para aprender y que sea momento de escucha activa. A la definición dada por Felipe al concepto de escucha activa, añade que es un **acción ACTIVA** donde se interpreta comportamientos para buscar significados de por qué un/a niños/a se comporta de un modo u otro. Es una actividad, además,  **PROVOCADORA** porque estimula y genera nueva actividad. El/la docente como observador/a va actuando e introduciendo nuevos momentos, momentos para resolver problemas que surjan de ellos/as, de sus experiencias. Esto lo considera primordial porque el alumnado necesita comprender y entender las distintas situaciones. Introduce la diferencia entre **natural y espontáneo** en tales momentos. Afirma que en las asambleas de Felipe se dan situaciones naturales, no espontáneas, y esto es así porque él permite que pasen. Ante esta dicotomía añade que debemos acercarnos a las **PRÁCTICAS NATURALES** (ejemplo de la carta que el grupo escribe al Equipo Directivo del IES Polígono Sur). Estas son diferentes de un grupo a otro, ya que también depende del/la docente y de sus objetivos. Lo que ocurre en la clase de Felipe también las denomina **PRÁCTICAS CULTURALES** e introduce la diferencia que existe entre adquirir conocimientos y que estos sean aprendizajes permanentes en el tiempo, distingue entre **adquirir y familiarizarse**. Afirma que la **FAMILIARIZACIÓN** nos abre a prácticas permanentes en el tiempo. Escribir cartas, textos, nos familiariza con esas prácticas.

Llegado a este momento, Enrique invita a Felipe a reflexionar cómo ha cambiado “su objetivo”, su visión de la enseñanza.

Interviene **Sandra** ofreciendo su opinión. Cuenta las dificultades que está teniendo. Ella viene de un centro religioso privado donde la dinámica es totalmente distinta. Ahora, en el centro, ella nota como los/as alumnos/as “le hablan”, se dirigen a ella, se mueven libremente por el espacio. Considera que el cambio de visión es un proceso lento. Lo compara como hacer un “borrón” (concepto usado por Felipe) y resetear.

**Enrique** lo reafirma y añade que el cambio de mentalidad trae consigo un cambio profundo de la persona.

**Reyes**, comenta la importancia del acompañamiento del alumnado.

**Enrique** relaciona estos comentarios y lo resume en la propia **ACTIVIDAD HUMANA**. Los/as niños/as, desde muy pequeños/as, tienen una relación intensa con la actividad humana (hacer, calcular, descubrir…), sin embargo, con los conceptos no existe tal relación. Debemos distinguir entre **transmitir prácticas culturales o conceptos**. En lo primero, hay interés en cómo las personas han hecho tal cosa, el para qué, hablamos de prácticas culturales y esto implica familiarización. De este modo, el alumnado va siendo autónomo y se va incorporando a una cultura, a una comunidad; en el segundo caso, sólo se aprende y esto no hace a la persona competente.

A continuación, **Amparo** presenta la exposición de su práctica. Lo hace apoyándose en una presentación realizada en power-point donde refleja cuestiones principales e imágenes de su grupo de alumnos/as. Se centra en la “fiesta de la pizza” cuya práctica la define como un punto de inflexión en su clase, en sus alumnos/as y en ella misma. Ha provocado una modificación en su práctica educativa, organización del aula, de alumnos/as. Inicia la exposición narrando brevemente su recorrido como docente: ha pasado de usar los proyectos que desde editoriales se proponen, a proyectos comunes elegidos por ella a proyectos que surgen del interés del propio alumnado, en este punto se encuentra actualmente.

***Cómo surge***

Un alumno cuenta en clase que comió pizza la noche anterior con su abuelo. Otro alumno le responde diciéndole que él nunca ha comido pizza. Surge de inmediato un revuelo en la clase porque no entiende cómo es posible que ese compañero no haya comido pizza. El grupo empieza a tener inquietudes y empieza un debate de qué hacer para que este compañero la pruebe por primera vez. Un alumno aporta entonces **“una idea brillante”:** hacer una fiesta de la pizza.

En este momento surge el **primer cambio**:

* Respecto a ella como docente: hasta entonces, dirigía y procuraba anticiparse a sus alumnos/as, en esta ocasión, no interviene, les dice “que ella no sabe cómo hacer una fiesta de la pizza”, de modo que el grupo empieza a formular propuestas.
* Respecto al grupo de alumnos/as: empiezan a organizarse solos/as. Se reúnen para hablar, para ver cómo hacer la fiesta de la pizza, hacen anotaciones. Tanto es así, que el grupo observa que en gran grupo cuesta más organizarse y ponerse de acuerdo y deciden dividirse por grupos pequeños. No obstante, el grupo tiene la tendencia de preguntarla a ella, pera ella, deja que actúen.

Manifiesta las **ventajas** que ha ido observando:

Para el alumnado:

* Mayor autonomía.
* Mejora en sus argumentos/intercambio de información.
* Trabajo cooperativo.
* Autoevaluación: ven sus errores e introducen modificaciones
* Mayor capacidad de organización para disminuir los conflictos.

Para la docente:

* Cambio de papel: guía, observadora
* Mayor confianza en el grupo y en sus capacidades (“los/as niños/as saben más”)
* Cambio de agobios/miedos. Los sigue habiendo pero son distintos. Le preocupa la organización temporal de la jornada escolar: horario cuadriculado, donde hay que incorporar el resto de actividades de aula (huerto, baren-boing, especialidades); y el trabajo individual del alumnado de cara a las familias (qué se llevan a casa para mostrar tras la finalización del trimestre).
* Evaluación y autoevaluación propia: hacerla in situ, en el momento hay que ir recogiendo los progresos del alumno/a.

Este modo de trabajar, añade, lleva consigo unos cambios en la organización espacio-temporal:

* Han desaparecido en su clase los rincones. El alumnado se puede situar donde considere a hacer las diferentes actividades sin tener que respetar los espacios.
* Uso “libre” de los espacios del centro (libertad).
* La jornada escolar está dividida por actividades o tareas, no en franjas horarias, del siguiente modo:
1. Momento. Asamblea “personal”.
2. Momento. Especialidades o actividades del centro.
3. Momento. Asamblea “proyecto/proyectos”: organización.
4. Momento. Trabajo por proyectos.
5. Momento. Puesta en común de lo realizado.
6. Momento. Momentos especiales donde incluye: actividades en gran grupo: programa de estimulación lingüística, lógico/matemático…

En este momento, muestra distintas imágenes de textos creados por el grupo respecto al proyecto de la “fiesta de la pizza”:

* Listado de cosas que hacen falta para la fiesta.
* Gorro de cocinero/a (mediciones).
* Diseño de la pizza en papel continuo.
* Preparación de servilletas.
* Cartel de bienvenida a la fiesta.
* Masa de la pizza, creación.
* Organización del aula para la fiesta.
* Reparto de invitaciones.

Amparo se centra ahora en su momento actual: el proyecto de la pizza está finalizado y ahora están surgiendo en su clase distintos proyectos: piratas, decoración de la clase, cuentos, normas para jugar al fútbol, recetas de lo plantado en el huerto… Hay niños/as que están en varios de ellos, y se van interrelacionado.

Por último, destaca sus **fortalezas**: cambio de actitud, desprendimiento de miedos, adaptación a las necesidades de su alumnado; y **debilidades**: inseguridades (otras distintas), la organización de los registros para la evaluación, el alumnado con n.e.a.e., con los cuales su intervención sigue siendo marcada e integrar actividades de refuerzo cuando asiste el apoyo docente a su aula.

Para mostrarnos todo lo expuesto, nos enseña, en papel, algunas de las creaciones de su grupo: proyecto de la pizza, cuento (es el principio de un cuento de Pep Bruno al cual le van a escribir una carta. Reyes interviene en su creación.), la lista para la fiesta pirata, las normas del fútbol, sus intenciones de arreglar la puerta del armario.

Muestra abiertamente que tiene dudas sobre cómo lleva a cabo su trabajo dentro del marco del trabajo por proyectos y expone que le gustará que alguien entrara en su clase (personal experto) y la guiará.

Seguidamente, **Enrique** es el primero en intervenir. En primer lugar halaga sus cambios y le anima, igualmente, a reflexionar sobre estos y darle nombre a las cosas que hace, cómo la teoría lo llama. Insiste en que los procesos pasan a partir de una **conversación cultural-social** y de una actitud distinta del docente hacia el grupo. Realza la importancia de la motivación intrínseca: el grupo de alumnos/as tiene un objetivo y por eso actúa. Nos encomienda la tarea de buscar patrones comunes entre la clase de Amparo de 5 años y la de Felipe de 6ªEP.

Danto respuesta a algunas dudas de la compañera, añade que el proceso de indagación surge de cuestiones que llevan a propuestas por parte del alumnado y que aquí la **inclusividad** está presente. Cuando el alumnado hace propuestas están siendo protagonistas. Ella ha escuchado a su grupo y por eso se han generado distintas acciones (creación de textos, cálculo…). A su vez, cuando el alumnado va introduciendo cambios en sus propuestas, se van autoevaluando. No es casualidad, dice Enrique, que ocurra, cuando hay unos comportamientos con significados (con objetivos) las personas se motivan. El/la docente apoya un proceso de comprensión, tendrá menos sensación de miedo o estos serán otros y su concepción del grupo cambia. Nada es casualidad, insiste, surge de la experiencia (cambio de actitud).

Vuelve a hacer la distinción entre **familiarizarse** (con prácticas culturales) y adquisición.

Por otro lado, incluye que el/la niño/a tiene una relación intensa con las matemáticas y que en cualquier proceso está presente. Hace mención del cambio de los espacios y del tiempo: debemos organizar distintos momentos para favorecer la interacción del alumnado, entre ellos/as y los contenidos: **enfoque comunicativo y aprendizaje dialógico**.

Nos lanza la idea de la necesidad de buscar una forma de hacer, práctica, y de crear un currículo que conecte espacios, horarios, conceptos, contexto.

Interviene a continuación, **Alicia**.

Alicia se apoyo en su exposición en diapositivas y la denomina “Una torre hasta el techo”. En primer lugar, se presenta y describe cómo era sus alumnos/as de 3 años: grupo conflictivo, con muchos lloros en el periodo de adaptación, se salían de la clase… Ella percibía que no podía iniciar nada. Cuenta su agobio porque el alumnado del centro salga de éste con las mismas habilidades que si estuvieran en otro centro, y hace hincapié en la necesidad de ofrecerles recursos para ello. Continua su discurso insistiendo en que no encontraba “nada” que les motivara, por lo que ella opta por “apartarse” y observar qué ocurre. Entonces descubre que ellos/as empiezan a hacer cosas:

* Un grupo quiere hacer una torre alta, hasta el techo.
* Otro grupo quiere hacer un sitio para esconderse.
* Otros/as alumnos/as están dando vueltas por la clase.

Con respecto a hacer una torre alta, en asamblea lo hablan: para qué, qué necesitarían… De este modo, empiezan a aparecer los primeros textos, números, lo cual fue toda una sorpresa para ella.

Entran en el aula otras voces/niños/as por lo que van surgiendo nuevas inquietudes (muestra imágenes). Con la ayuda de 5º EP realizan comparaciones entre la Torre Eiffel y la Torre Pelli lo cual da lugar a que aparezcan contenidos:

1. Estas torres son muy altas, pueden medir 30 metros. Surge entonces la hipótesis de cómo se escribe ese número. Los/as alumnos/as saben que lleva 2 números y escriben el 21; un alumno que no suele intervenir aporta una idea: el número 3.
2. La torre se cae, qué hacemos: llegan a la conclusión que necesitan un soporte.
3. A la hora de elegir dónde colocarla en la clase se dan cuenta que la clase tiene diferentes alturas. Eligen la más pequeña y para eso usan el metro.
4. Aparecen los primeros números con el uso del metro, cómo se escriben.
5. Surge el debate sobre si las medidas en vertical y horizontal son iguales. Colocan distintos objetos, cajas (van por las clases para solicitarlas..,).

Hace hincapié en alumnos/as que parecían no estar inmersos/as en la dinámica del aula y cómo empiezan a intervenir.

1. Usan objetos y piezas más pequeñas para imitar su torre. Escriben textos de cómo lo hacen.
2. Alumnos/as de 5ºEP le ayudan a hacer su torre, aunque ya el grupo de 3 años había descubierto que primero deben colocar las cajas grandes y luego las pequeñas.
3. Están construyendo su torre.

Cuenta que este proceso, aunque breve, le ha servido para mucho.

Posteriormente, Alicia se centra en detallar sus **dificultades y fortalezas** en distintos ámbitos:

*Práctica docente*:

Dificultades:

* Si los contenidos tratados han sido adquiridos por todo el alumnado.
* Cómo se dan los contenidos, cómo se incorpora a la vez que se van mezclando con otras historias.
* Contenidos que aparecen y que cuando se vuelven a retomar al día siguiente parece que han perdido el interés.
* Cómo incorporar, saber, cuándo surge los contenidos matemáticos.
* Cómo evaluar los distintos tipos de textos.

Fortalezas:

* Llevar a cabo distintos proyectos en el aula.
* Agente activo que aprende y se emociona junto al grupo.
* Asambleas: espacios de acogida, de dar voces.
* Crear textos cuando les apetezca.

*Aspectos organizativos:*

Fortalezas:

* No hay horarios establecidos salvo los programados.
* Apertura, libertad.

Dificultades:

* Cómo dar respuesta a los distintos proyectos que surgen en el aula.
* Cómo dar cabida a la apertura a otros cursos.

*Convivencia:*

Fortalezas:

* Cambio en el clima de la clase.
* Papel importante del Taller de Artemoción y de las dinámicas surgidas.
* Disfrute, emoción.

Dificultades:

* Cómo incorporar al alumnado que no se incluye en ninguna actividad.
* Papel directivo en ocasiones.

A continuación, toma la palabra Enrique y de nuevo recalca que la forma de actuar del docente permite que “pasen cosas”. No es espontáneo que los/as niños/as tengan interés en hacer torres, es natural. En cuanto a la creación de textos, hace referencia a que es un sistema simbólico, al igual que las matemáticas. Los/as niños/as, sin saber cuál es el concepto de número, realizan prácticas culturales para representarlo: sistema de escritura de las cantidades. Profundiza más y expone que hay dos **SISTEMAS DE ESCRITURA** el de números (cantidades) y el de letras/palabras (silábico) y que los/as niños/as lo hacen antes de saber hacerlo. El objetivo no es que adquieran el concepto sino que se familiaricen con prácticas culturales, de crear situaciones donde el alumnado se familiarice con estos dos sistemas de escrituras. En este sentido, deben ser **acciones con sentido**, con una intencionalidad. Pone el ejemplo de un momento narrado por Alicia donde Fran interviene en su clase para ayudar a medir, pegando cintas en la pared. El comportamiento del niño/a se va acercando a estas acciones con sentido. En esta situación, Fran tiene el papel de **ACTOR CULTURAL.**  Ante la duda de cómo incluir a todo el alumnado, cómo saber en qué momento está, afirma que el papel del actor cultural es importante, ya que el alumnado que se encuentra disperso va a absorber de nuestra manera de actuar y la de sus compañeros/as, que también son actores culturales. Hay que “saber escuchar” a ese alumnado.

Introduce en este momento otro concepto: **IDEOLOGÍA AUTORITARIA**. Cuando un/a alumno/a dice no saber hacer algo es porque ha habido alguien que ha roto el vínculo del niño con el contenido. Habría que averiguar qué o quién y desenmascararlo para dar la libertad a ese niño/a de hacer sin miedo a equivocarse. Normalmente, es una persona adulta. Animar a esos/as alumnos/as a que escriban, hagan, lo que sepan de los distintos contenidos. También puede suceder que esto ocurra por otros problemas individuales.

A continuación interviene **Olga**, asesora del CEP, y hace expone su desconocimiento sobre el contenido matemático, de descubrirlos en los diferentes momentos/situaciones que se dan en el aula, y hace hincapié en la importancia de desarrollar ese contenido. También, plantea una duda: cómo intervenir en determinados procesos, como por ejemplo, en la eliminación de la lectura silábica, que es cómoda para ellos/as.

**Enrique**, ante esto, habla de una “historia” de cómo él se imagina este proceso. Y lo compara con el cuerpo humano, donde todo está interconectado y un aprendizaje lleva a otro. Acentúa la importancia de incorporar aprendizajes de las dos escrituras.

**Olga,** se reafirma en su duda, y vuelve a hacer hincapié en el estancamiento de determinados alumnos/as para acercarse a la lectura.

La última exposición la realiza **Sandra**.

Sandra cuenta cómo está viviendo esta experiencia. Ha pasado de un centro educativo donde la actitud del docente es autoritaria a este que es totalmente distinto. Al final del primer trimestre comienza a introducir algunos cambios: deja de hablar y le da voz a su grupo; deja de ser estricta y de pedir buena letra, cuadernos perfectos… Se centra, en una práctica en concreto. Gracias a un cuento proporcionado con Reyes donde aparece un “gatito” como protagonista, trabajan el ciclo del agua. Trabajan los contenidos desde otro punto de vista. Empieza entonces a trabajar determinados contenidos desde texto comprensivos donde el grupo está motivado e incluso las asambleas son más amenas y ha disminuido la conflictividad. No atiende, actualmente, al horario prefijado, se encuentra más relajada, pero recalca que todo este proceso ha tenido una gran dificultad para ella. Intenta aprender y acercarse a la línea del centro.

**Enrique** le anima a seguir con su trabajo y que los cambios introducidos ya son muy positivos. Le sugiere hablar de otra manera, una escucha activa. También indica que es necesario controlar intencionadamente los contenidos pero hay que permitir al alumnado **“imaginar”** cómo suceden las cosas y esto dará lugar a conversaciones culturales.

Interviene seguidamente **Fran** y lanza de manera irónica si pensamos que desde la metodología tradicional se controla/trabaja mejor el currículo. Si la respuesta fuera afirmativa, significaría que desde nuestra manera de trabajar, no.

**Felipe** cuenta entonces un suceso. Quiere que su alumnado aprenda la regla de tres y eso lo ha trabajado de manera tradicional, mecánicamente.

**Enrique** exterioriza que el trabajo pro proyectos produce caos/incertidumbre, pero esto es otra posibilidad de aprender, aprender por competencias no por contenidos. Pero entiende que nos de tranquilidad trabajar ciertos contenidos de manera tradicional.

**Fran** insiste: ¿se aprende mejor de esta forma? Debemos tener clara la respuesta.

**Reyes** alega que si hacemos un trabajo responsable, el currículo está asegurado trabajando por proyectos. Si existe en el aula distintos proyectos, todo el alumnado no trabaja a la vez los mismos contenidos pero hay que volcar la información para que, finalmente, todo el grupo esté familiarizado. Hace hincapié en cómo trabaja ella la asamblea, que le ha dado un vuelco y es momento también de expresión oral para que el grupo exponga en qué trabajan (puesta en común) y crear textos compartidos.

**Sara** interviene y expone que existe un concepto erróneo del currículo. En el artículo 8 se introduce el término de proyecto cuando dice: trabajar desde los intereses del alumnado, trabajar por competencias, provocar interrogantes en el grupo como vías de investigación. Sólo debemos irnos, dice, a los criterios de evaluación/estándares, están diseñados desde un punto de vista competencial.

**Sergio** pone sobre la mesa una cuestión: en su entrega de notas hubo familias que le preguntaron por qué sus hijos/as no se sabían los ríos de España, por qué llegaban al instituto u a otro centro, y se dan el “batacazo”, ¿dónde está el problema? Expone otra duda existencial sobre la creatividad y la libertad. Su clase está llevando a cabo un proyecto donde están realizando un tv plasma para su noticiero, un avión, están usando diversos materiales pero él considera que lo están desperdiciando con los errores, y esto cuando el centro no dispone de mucho material. No sabe si intervenir y coartar su creatividad o dejarles hacer. Considera que debe ponerlos en situación: qué quieren hacer, qué necesitan, cómo, y hacerles responsable en el uso del material.

**Enrique** da respuesta a algunas cuestiones. En lo que respecta a las familias, piensa que estas deben de entender/comprender qué pasa y por qué no pasa determinadas situaciones en el aula que derivan en ciertos contenidos. En cuanto a la creatividad, la vincula con la ambición: “no sé, pero hazlo”, hay que apoyarlos pero no coartarlos. Se puede crear en ellos/as **procesos creativos**: representación cómo ellos se imaginan lo que quieren elaborar. El alumnado debe ganar en experiencias para que sus creaciones sean cada vez más funcionales, útiles y cercanas a la realidad. El/la docente debe transmitir prácticas culturales (qué, para qué, cómo…) de este modo se enriquece. Actúa entonces como un actor/actriz cultural, al igual que otros/as compañeros/as. Es importante interrogarles, crearles dudas, desmontarles hipótesis (**AUTOEVALUACIÓN**) y documentarse. Por otro lado, afirma que para crear es importante “copiar”.

**Sara** añade una reflexión: le exigimos al alumnado más de lo que debemos, le damos poco margen de error. Esperamos, dice, que hagan cosas y que la hagan bien.

**Enrique** apunta a que es necesario diseñar un plan que dé lugar a un sistema simbólico en el aula de nuestra manera de hacer, es decir, hacer consciente al alumnado del proceso seguido: cómo lo han hecho, qué han necesitado… **CREAR PATRONES.** No hay que olvidar, afirma, la gestión de los materiales. Anima a que nuestro alumnado produzca textos y rescatar estos para observar cambios (implica **SER MAYOR**). Fundamental hacerles halagos, motivarles. Incide nuevamente en el concepto de familiarizarles (ganar en experiencias culturales) distinto al de adquirir.

Llegado a este punto, **Enrique** se ofrece a resolver todas nuestras dudas por teléfono o por escrito y de la posibilidad de usar la plataforma de Colabor@ para que todo el claustro podamos leerlo. Algunos/as compañeros/as hablan de los errores de esta plataforma y las **asesoras** comentan que estos fallos han podido ser debido a un colapso por coincidir con una trabajo interno.

**Reyes** quiere hacer público una duda de ella. Actualmente ella tiene en su aula distintos proyectos pero se plantea si todos son proyectos como tal, considera que algunos son meros trabajos descriptivos, ya que no surgen de inquietudes cercanas y reales.

**Sara** añade que en su aula surge lo que los/as propios/as alumnos/as entienden por proyecto por cómo lo trabajan.

**Reyes** expone su intención de querer romper con ello, y pregunta si debe ser así. Y hace hincapié en interrelacionarlo con el currículo.

**Enrique** dice que eso no es trabajar por proyectos y nos alienta a reflexionar sobre qué actividades estamos desarrollando con los proyectos que hacemos, ¿son acciones con sentido?, ¿qué comportamientos producen en nuestro alumnado? Afirma que las historias salen de preguntas y de propuestas y que no valen todas, hay que elegir y tomar decisiones.

**CONCLUSIONES**

A continuación se expone las conclusionesde la sesión:

**Enrique:**

* Hay cambios en nuestra manera de hacer. Reflexiones:
1. Hemos cambiado una visión que tiene que ver con el objetivo. Nos acercamos a otro objetivo: familiarización no adquisición. Esto está provocando los cambios en nuestra práctica.
2. Sobre nuestras prácticas. Extraer patrones de las prácticas que vivimos con nuestro alumnado y extrae conclusiones y puntos comunes sobre nuestra manera de hacer: cultural/comunidad. Pensar también sobre el papel docente.
3. Cómo diseñar un currículo/documento que nos ayude a tener conciencia/ser coherente con las cosas que pasan en nuestra clase. Documento pedagógico que indique qué pasa en nuestra clase y lo justifique.

**Olga** pregunta cómo hacemos estas reflexiones, formato. **Enrique** da libertad, da igual las formas pero debe preceder de una **toma de decisiones**: cómo queremos que sean las prácticas en nuestras clases. Debemos ser concretos: “vivir la práctica de tal manera”. También sería interesante crear un currículo de cómo dar matemáticas, cómo dar tal cosa. Es importante gestionar responsabilidades entre los/as docentes.

**Sara**, redunda sobre las actividades a hacer.

Queda pendiente en esta sesión definir, Cristina y las asesoras, la próxima sesión.