

# HEZKUNTZA GUNEETAKO GIZARTE ELKARREKINTZA

---

*Saila: Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia*

## **Helburuak:**

\*Gizarte elkarrekintza ikas-irakaskuntzaren prozesuan ulertzeko oinarrizko kontzeptuak bereganatzea.

\*Gizarte elkarrekintzak betetzen duen funtzioa eta gizakiaren garapenean duen garrantzia, deskribatzeko, aztertze eta baloratzeko gai izatea.

\*Gizarte elkarrekintzari buruzko disziplina ezberdinen ekarpenak ulertzea eta bereganatzea.

\*Ikas-irakaskuntzaren prozesuan jarrera kritiko batetik irakasle-ikasle eta ikasle-ikasleen artean ematen den elkarrekintzaz hausnartzen ohitzea.

## **Gaiak:**

### **1.-Elkarrekintzaren esanahia eta garrantzia irakaskuntzan.**

1.1.-Eskolatzearen jomugak (Ikaskuntza esanguratsua)

### **2.-Hezkuntza eszenategiak**

2.1.-Ikasleen motibazioa

2.2.-Gelaren barneko antolaera

2.3.-Lehiakortasuna eta indibidualismoa

2.4.-Geletako lehiakortasunaren ondorioak

2.5.-Ikasleen arteko adiskidetasuna eta eskola-etekina

2.6.-Lankidetzaren eszenategia

### **3.-Piageten perspektiba. Garapen kognitiboa eta elkarrekintza.**

3.1.-Gatazka kognitiboa eta ekilibrazioa

3.2.-Haurren garapen soziala eta morala

3.3.-Berdinen arteko harremanak: lankidetzaren iturria.

3.4.- Heteronimia eta autonomia

### **4.-Vigotskiren perspektiba.**

4.1.-Berehalako garapen esparrua irakas-ikaskuntza prozesuan

4.2.-Aldamioaren metafora

### **5.-Ikasleen arteko ikaskuntza**

5.1.-Tutoretzak

5.2.-Talde lanaren aurrekinak

5.3.-Berdinen arteko elkarlana

5.4.-Talde lana

### **6.-Ikasleen arteko ikaskuntzaren egoeretako irakaslearen papera.**

6.1.-Ebaluazioa

**Bibliografía:**

- ARNAIZ, P. (1988).** *Qui és qui. Les relacions humanes al grup-classe.* Barcelona: GRAÓ.
- ARRIETA, E. (2001).** Ikaskideen arteko eta irakasle-ikasleen arteko harremanak eskolan. *Ikuspegi Vigotskiarraren bidetik. hik hasi/, 5 , 40-51.*
- CRATTY, B. J. (1979).** *Juegos escolares que desarrollan la conducta.* México: Pax México.
- DARDER, P., FRANCH, J., COLL, C. y PÈLACH, J. (1994).** *Grupo clase y proyecto educativo* (Marta Darder Lissón, Trans.). Barcelona: Horsori/ICE Universitat Barcelona.
- DIAZ AGUADO M.J. y BARAJA, A. (1988).** *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid: CIDE.
- DIEZ VEGAS, C., PARDO DE LEÓN, P., LARA ORTEGA, F., ANULA ALAMEDA, J.J. y GONZÁLEZ ARECHAVALA, L.M. (1999).** *La interacción en el inicio de la lectoescritura.* Madrid: CIDE.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1988).** *La comprensión infantil de normas sociales.* Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1992).** *El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales.* Madrid: Alhambra Longman.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, M.A. (1995).** *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo veintiuno de España Editores.
- GANDULFO, M. A., TAULAMET, M.R. y LAFONT, E. (1992).** *El juego en el proceso de aprendizaje.* Buenos Aires: Hvmánitas.
- GARCÍA, R. (2001):** El aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas.CCS. Madrid.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, E. (1990).** *Análisis grupal del aula.* Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- LACASA, P. (2001).** Zer ikasten da eskolan eta eguneroko bizitzan? Ikuspuntu vigotskiarra. *hik hasi/, 5. , 52-69.*
- LACASA, P. y. H. I., P. (1995).** *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales.* Madrid: CIDE.
- LACASA, P. y. V., D. (1988).** *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje.* Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- LARRAÑAGA, E.** Conflicto social y desarrollo cognitivo.
- LOBATO, C. (1997).** Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica/, 4 , 59-76.*
- LOBATO, C. (1998).** *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- LOBATO, C. y. M., R. (1986).** *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes.* Bilbao: Adarra.
- LOPEZ GORRIZ, I., MARQUEZ RUDA, A., ALONSO ARAUJO, M. (1998).** Investigación en el aula: desarrollo del proceso constructivista en el aula universitaria. *Cuestiones pedagógicas/, 14 , 117-235.*
- LOPEZ SANCHEZ, F. (2008):** Necesidades de la infancia y de la adolescencia. *Pirámide.*Madrid

- LUQUE LOZANO, A. (1989).** Dialogar, comprender, aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 170 , 8-13.
- LUQUE LOZANO, A. y. G. G., I. (1989).** Una experiencia global y compartida. *Cuadernos de pedagogía*, 170 , 14-17.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988).** *Didáctica e interacción en el aula.* Madrid: CINCEL.
- MOLINA SENA, C. y DOMINGO MATEO, M.P. (2005):** El aprendizaje dialógico y cooperativo: unan práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- MORALES OROZCO, L. (2006):** La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo.*Los libros de la Catarata.* Madrid.
- OIHARTZABAL, L. (2001).** Vigotskiren ekarpena hezkuntzaren mundura. *hik hasi*/, 5. , 12-23.
- OIHARTZABAL, L. y. VILA, I. (2001).** Vigotski: pertsona, bere ingurunea eta bere ekarpena. *hik hasi*/, 5. , 6-11.
- RUÉ, J. (1989).** El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de pedagogía*/, 170 , 18-21.
- PALOU VICENS, S. (2005):** Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. *Grao.* Barcelona.
- SLAVIN, R.E. (1985):** La enseñanza y el método cooperativoa. *Edamex.* México
- SLAVIN, R.E. (1999):** Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.*Aique.* Argentina.
- SOLER, R., ESPINACH, M. y ABELLÁN, M.T. (1989).** Los talleres como cooperación. *Cuadernos de pedagogía*/, 170 , 22-24.
- VILA, I. (2001).** Psikologia kulturala eta pertsonaren eraikuntza hezkuntzaren ikupuntutik. *hik hasi*/, 5. , 24-39.
- VOPEL, K. W. (1997).** *Juegos de interacción para niños y preadolescentes. Comunicación. Cuerpo. Confianza.* Madrid: CCS.
- VOPEL, K. W. (1997).** *Juegos de interacción para niños y preadolescentes. Escuela. Feed-back. Influencia. Cooperación.* Madrid: CCS.
- VOPEL, K. W. (1997).** *Juegos de interacción para niños y preadolescentes. Sentimientos. Familia. Amigos.* Madrid: CCS.
- ZARANDONA, E. (2001).** Ikuspegi vigotskiarrak duen balioa norberaren irakasle jarduera aztertzeko. *hik hasi*/, 5. , 70-78.





**\*Urriaren 3an (60'):**

Aurkezpena eta zer espero duten jakitea.

Banaka eta idatziz:

Zergaitik aukeratu duten irakasgai hau.

Zer espero duten. Klasera etortzeko asmoa duten. Emango diren ekintzetan (eztabaidatan, talde lanetan eta hariketetan) parte hartzeko prest dauden.

Aurre ezaguerak. Elkarreraginari buruz zer dakiten. Orain arte ikasitakoa ikusiz zer uste duten konstruktibismoaz.

**10'**

Zazpina bilduz elkarren artean trukatzeari idatzitako hausnarketak.

**20'**

Ahozeramaileak aukeratuz talde osoari hausnarketaren ondorioak edo laburpenak kontatzea.

**20'**

Balorazioak eta idatzitakoa biltzea

**\*Urriaren 5ean (90')**

Irakasgaiaren egitaraua.

Taldeak osatu eta etorriko ez direnentzat planak egin.

**PILAR LACASA Y PILAR HERRANZ (1995). Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales. CIDE. Madrid.**

Pag.23-24-25.

“En primer lugar, *qué papel tienen la interacción en el desarrollo del conocimiento y en la adquisición del autocontrol*; es decir, cómo los niños pueden aprender de los otros o desde los otros a lograr su propia autonomía; el hecho de plantear esta cuestión tiene sus raíces en la creencia de que el aprendizaje y el conocimiento del niño es inseparable del entorno social.(...) La mayoría de los trabajos suelen comenzar contraponiendo los modelos de Piaget y Vigotski ya que en ellos el papel de la interacción social es sin duda más claro que en los modelos que adoptan la perspectiva del procesamiento de información.(...) podemos decir que el modelo de Piaget se interesa por un sujeto epistémico, universal y heredero de una determinada tradición occidental que construye el conocimiento en interacción con el mundo físico y social. Este sujeto es el resultado de una evolución de los organismos vivos en relación con su entorno y su autonomía se relaciona con procesos de equilibración, el mecanismo más importante del desarrollo.(...) Los procesos de equilibración son, en alguna medida, el aglutinador de otros procesos que contribuyen al desarrollo del conocimiento, por ejemplo la toma de conciencia, la contradicción, etc. y que, al menos en cierta medida aportan una teoría de la representación. Vigotski, por su parte, heredero de una tradición intelectual diferente, acepta a un sujeto social por naturaleza que se construye interactuando con instrumentos no sólo físicos sino también simbólicos.(...) Para Vigotski, la sociedad es el primer medio desde el que el niño construye sus conocimientos y desde ella debe entenderse el concepto de regulación que, a su vez, puede asociarse al de autonomía intelectual.(...)”

La cuestión que puede plantearse, en segundo lugar, es cómo avanzar desde el amplio marco de los planteamientos teóricos al papel que la escuela puede desempeñar para contribuir a favorecer el desarrollo de esa autonomía intelectual, que hemos asociado a la capacidad del niño de aprender a aprender. (...) Conviene advertir, por una parte, que las situaciones educativas están caracterizadas por determinados rasgos que las diferencian de otras en las que habitualmente se desenvuelve el niño; tal vez la que reviste especial interés es el hecho de que quienes participan de esas situaciones, casi siempre adultos y niños, son conscientes de que las situaciones más habituales del entorno escolar lo son de enseñanza-aprendizaje, en este sentido el niño admite que algunas personas, la mayoría de las ocasiones adultos, son los encargados de transmitir un conjunto de conocimientos que han de aprenderse. Tal vez por esta razón, el hecho de que el niño genere de manera espontánea actividades y formas de conducta en las que se haga evidente su autonomía, al menos en le plano social, no es lo más fácil. En definitiva, lo que queremos resaltar es que las relaciones sociales que se generan en la escuela tienen sus propias características y condicionarán, sin lugar a dudas, la actividad de quienes participan en ellas. Podemos preguntarnos, por otra parte, cuáles son las actividades o formas de conducta del niño que el entorno educativo puede desarrollar para generar su autonomía. Resaltando de nuevo las peculiaridades de la escuela debemos reconocer que gran parte de sus objetivos son, al menos en la práctica, de carácter intelectual. La autonomía, en este terreno, suele asociarse a un pensamiento crítico y capaz de juzgar activamente la información que se recibe, creativo en cuanto a la habilidad de generar nuevas ideas y soluciones ante los problemas y también, por qué no, relacionado con la capacidad de controlar y dirigir los propios procesos de conocimiento.”

pag. 74-74 Constance Kamii

pag. 353-374

**PABLO FERNANDEZ BERROCAL Y M<sup>o</sup> ANGELES MELERO. *La interacción social en contextos educativos*. (1995). Siglo XXI de España Editores: Madrid.**

Oinarrizko testua:

ENESCO, I. y DEL OLMO, C. Documentos para la reforma: *El trabajo en equipo en primaria, aprendiendo con iguales*. 1992. Alhambra Longman: Madrid. pp 7-14