

El enfoque globalizador

Antoni Zabala

La perspectiva globalizadora no se considera como una técnica didáctica, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza. Primero, se reflexiona en torno a los criterios que vienen dados por las mismas fuentes que informan el currículum; las consideraciones sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas. En la segunda parte, se aclaran algunos malentendidos referidos a la globalización y a la interdisciplinariedad.

currículum, globalización, interdisciplinariedad, reforma educativa actual

Dado que el llamado Diseño Curricular Base (DCB) formula los contenidos distribuyéndolos por áreas, como forma operativa de explicitación de los objetivos generales de etapa, cabe preguntarse si la organización de contenidos, una vez secuenciados para su desarrollo en actividades de enseñanza, ha de obedecer a principios disciplinares o globalizadores. Para ello, hemos de reflexionar en torno a criterios que vienen dados por las mismas fuentes que informan el currículum, o sea, consideraciones sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas.

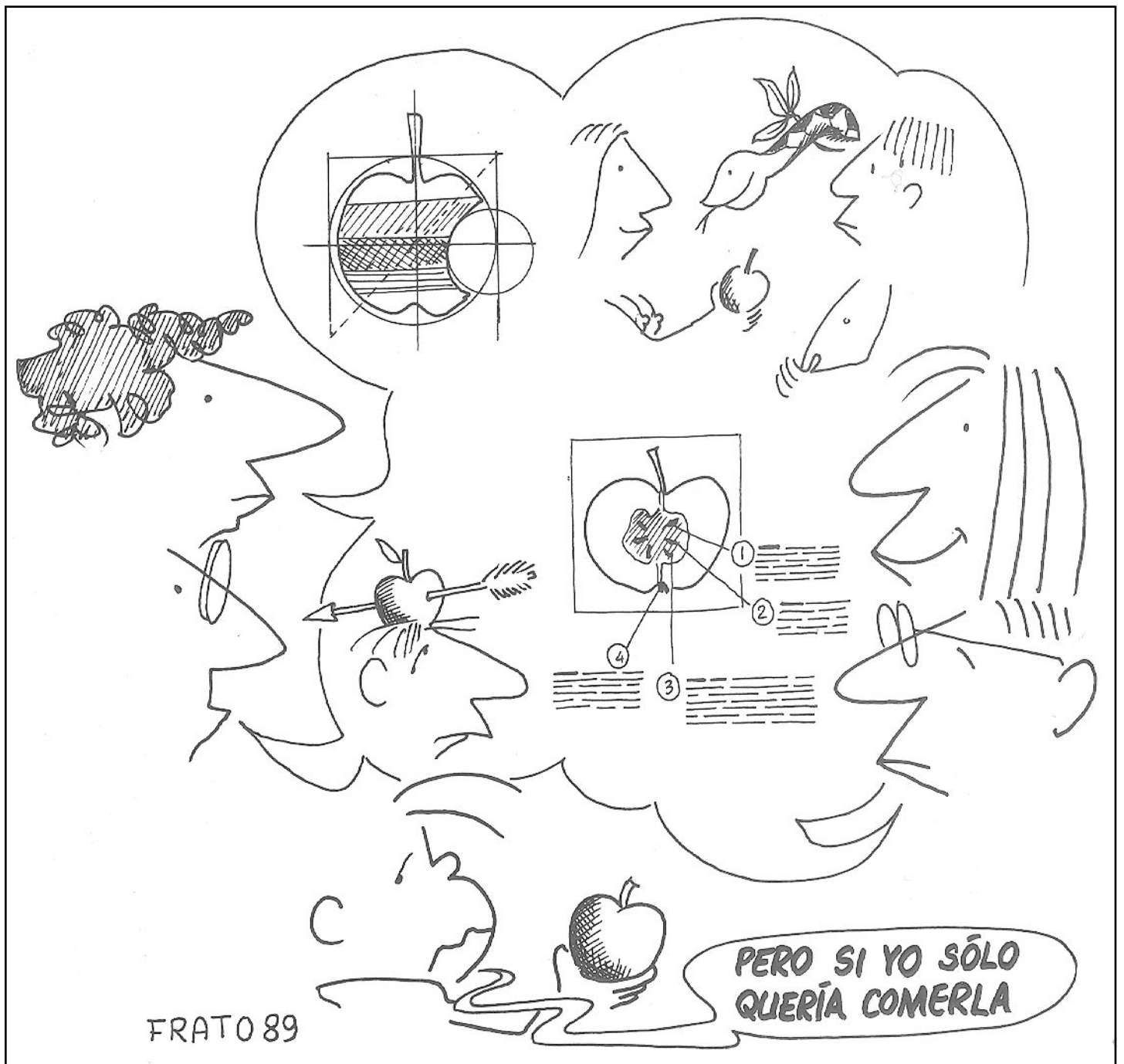
CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS

En relación con las finalidades educativas, el punto de vista sociológico hace clara referencia a la **capacidad de los ciudadanos para comprender e interpretar la realidad**, valorar y tomar opciones e intervenir en ella. De este enunciado se desprende que el objeto de estudio y conocimiento será aquello que configura esa realidad y que permite actuar autónomamente sobre ella.

Comprender e interpretar la realidad comporta ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus interrelaciones. Dada la complejidad de estos componentes, su diversidad, dinámica e interdependencia, se requieren instrumentos para dotarlos de significado. Instrumentos que ofrezcan marcos conceptuales, procedimientos y modelos interpretativos capaces de ser utilizados ante las distintas manifestaciones de la realidad. Valorar la realidad comporta ser capaz de tomar postura ante las distintas interpretaciones que se realizan, establecer criterios de orden según su pertinencia y, todo ello, para tomar opciones personales, para poder y saber actuar ante y en esta realidad y responder a los problemas que plantea.

Para comprender, interpretar, valorar, tomar postura y actuar sobre la realidad es necesario disponer de los instrumentos que permitan resolver los problemas que plantean las relaciones hombre-realidad. Las distintas disciplinas, que constituyen el saber del hombre generado por las soluciones que éste ha elaborado para abordar las situaciones conflictivas que ha debido afrontar, han de facilitar dichos instrumentos. En este sentido las disciplinas, tal como están definidas, sólo serán útiles a los fines educativos en cuanto sean capaces de ofrecer los instrumentos que permitan la resolución de los problemas que el conocimiento de la realidad y la actuación sobre ella plantea. Si bien son las disciplinas las que ofrecen las herramientas para el conocimiento, la solución a los problemas del hombre ante la realidad nunca depende del uso de instrumentos facilitados por una sola disciplina, sino que son el resultado de una actuación que comporta el uso relacionado, integrado o simultáneo de distintos recursos intelectuales y actitudinales provenientes de múltiples disciplinas.

Aunque los medios empleados para el conocimiento pueden ser —y hasta cierto punto lo son— disciplinares, las actuaciones, las acciones, sean del tipo que sean, serán siempre globales e implicarán el uso de distintas estrategias combinadas, muchas de ellas de difícil adscripción a una disciplina determinada. Si el conocimiento de los instrumentos disciplinares tiene sentido por la capacitación para la actuación en situaciones contextualizadas, ¿cómo podremos garantizarla sin partir de principios que permiten situar los aprendizajes en situaciones reales, es decir globalmente consideradas?



CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

La ciencia, a lo largo del tiempo, en su objetivo de comprender la realidad, ha fragmentado el saber diversificando el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de ellas con un diferente objeto de estudio, de tal modo que una misma «cosa» puede ser objeto de muchas ciencias. Cualquier «cosa» deviene un conglomerado de objetos según los diferentes puntos de vista (o ciencias) que utilizamos para describirla o explicarla. Esta diversificación del saber ha sido necesaria para poder avanzar en el conocimiento de la realidad, pero al mismo tiempo esta misma diversidad comporta la necesidad de integrar las aportaciones de estas ciencias cuando pretendemos acercarnos al significado del objeto en su totalidad. Ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto, cualquiera que sea, y tampoco podemos afirmar que este objeto es simplemente el resultado de la adición de los diferentes puntos de vista. Un paisaje no es la suma de las distintas interpretaciones que podamos hacer, sino que para su conocimiento se hace necesaria la convergencia e integración de distintas aportaciones y, todo ello, determinado aún por la intencionalidad con que se dirige su conocimiento.

Cuando nos aproximamos al conocimiento de cualquier parcela de la realidad lo hacemos con una cierta intencionalidad, existe una necesidad en razón de un objetivo; es el sentido de esta intención el que determina los instrumentos, pero salvo en los estudios especializados correspondientes a las ciencias, que por definición parten de principios parciales y selectivos, los instrumentos para el conocimiento son aportaciones de múltiples disciplinas relacionados entre sí por las mismas necesidades del conocimiento y del objeto de estudio. De ahí que actualmente la mayoría de avances científicos comporten, por un lado, la intervención de equipos interdisciplinares y, por otro, de modelos interpretativos y conceptuales que de alguna forma trascienden el marco estricto de una o varias ciencias.

Dado que el saber constituido no ha establecido modelos integradores que den respuestas globales a todos los fenómenos, se hace imprescindible recurrir a las aportaciones de las distintas ciencias. Son éstas las que nos van a ofrecer modelos, técnicas e instrumentos rigurosos que nos ayudarán a conocer. Como consecuencia de ello, el papel de las disciplinas es fundamental como materia de estudio y se hace imprescindible su conocimiento, pero éste no debe entenderse como aproximación a ciencias cerradas en sí mismas, sino como aportaciones metodológicas y conceptuales para la mejor comprensión del mundo y de lo que en él acontece. Con lo que es inexcusable un planteamiento educativo que, recogiendo el rigor de cada una de las ciencias, ofrezca su valor al relacionarlas incrementando su potencial interpretativo.

La escuela no puede inhibirse de esta necesaria capacitación para la síntesis, dado que si queremos conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad es imprescindible superar en todo momento el carácter parcial de las ciencias ofreciendo ejemplos y modelos en los que cada uno de los objetos de estudio de las diferentes ciencias se integren en una misma realidad. Las distintas disciplinas y los instrumentos que éstas aportan para el conocimiento han de permitir la codificación (lectura según los modelos y métodos de las diversas ciencias) de la experiencia (su realidad) y decodificación de sus conocimientos para poderlos aplicar.

CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

El conocimiento de la realidad constituye un proceso activo a través del cual el sujeto logra interpretar parcelas de la misma, establecer relaciones, atribuirle significados. Se trata de un proceso global en el que el individuo, a partir de sus conocimientos previos, del bagaje que ya posee, que puede ser considerado como el conjunto de los «esquemas de conocimiento» que forman la estructura cognoscitiva del que aprende, construye significados sobre esa realidad o sobre alguna de sus partes. En la secuencia descrita, dichos esquemas de conocimiento se modifican constantemente, se hacen más complejos y establecen nuevas relaciones entre ellos como consecuencia de las informaciones que van siendo incorporadas. Esto, a su vez, repercute en la posibilidad de abordar parcelas nuevas y progresivamente más complejas de la realidad, puesto que los instrumentos cognoscitivos de que se dispone son cada vez más poderosos, permitiendo la comprensión de fenómenos y relaciones de índole diversa.

Un proceso de estas características, que exige una actividad mental intensa por parte de quien la lleva a cabo, conlleva unas ciertas condiciones. En relación al objeto de conocimiento, resulta necesario que sea claro y coherente. Respecto a la persona que debe atribuirle significado, es imprescindible que disponga de los conocimientos previos para que sea posible dicha construcción, pero no basta con ello. Es imprescindible además que dicha persona encuentre un sentido a implicarse en un proceso como el descrito, que, como ya se ha señalado, va a exigirle una buena dosis de esfuerzo. Resulta indudablemente más difícil establecer relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y la nueva información que se presenta, que realizar una aproximación superficial que permita «salir del paso» en un momento dado, pero que no se traduzca en un verdadero aprendizaje significativo. Conviene hacer notar, antes de seguir adelante, que la dificultad a que se aludía queda sobradamente compensada por la funcionalidad que adquieren los aprendizajes significativos, que pueden ser utilizados para efectuar nuevos aprendizajes en una multiplicidad de contextos y situaciones.

En cualquier caso, y volviendo a una idea expuesta anteriormente, es necesario encontrar sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje, estar motivado para aprender y sentir interés por realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados. La motivación y el interés en el ámbito escolar se encuentran muy relacionados con factores personales e, indudablemente, con factores interpersonales, en los que destaca la importancia

de las relaciones afectivas. Por otra parte, influye también la manera de presentar los contenidos que han de ser objeto de aprendizaje y las actividades diseñadas para ello. La adopción de enfoques globalizadores, que enfatizan la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones, presenta la doble ventaja de, por una parte, motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra, permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, en la medida en que permita el establecimiento de múltiples relaciones en ámbitos diversos. El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, ya que éste posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno.

GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

De lo anteriormente expuesto podemos concluir la necesidad de que la organización de los contenidos en los proyectos curriculares de centro, y consecuentemente en las unidades didácticas, tengan un enfoque o perspectiva globalizadora, de tal manera que los contenidos de aprendizaje estén insertos o dependan de un marco más amplio que permita la integración de los distintos contenidos en esferas de interpretación y significatividad superiores a los que ofrece una sola disciplina.

Hablar de un enfoque globalizador nos permite diferenciar dos términos entendidos a veces como sinónimos y en ocasiones, paradójicamente, como antónimos: globalización e interdisciplinariedad. Estos términos no son comparables, ya que pertenecen a órdenes distintos. Globalización se refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo ésta es percibida y comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. La globalización, como tal, es independiente de la existencia o no de las disciplinas, ya que su objetivo es hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos en la realidad: globales y a su vez unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos sumamente interrelacionados. En cambio, las disciplinas y sus distintas formas de relacionarse (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc.) no se refieren a cómo es la realidad, sino que su función es la de ofrecernos los medios e instrumentos para llegar a su conocimiento.

Las razones expuestas anteriormente, relacionadas con los fines educativos, los principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, la significatividad y funcionalidad de los contenidos, etc., demandan que la enseñanza esté impregnada de una perspectiva globalizadora que permita analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad. Para solucionar estos problemas, para conocer e interpretar estas situaciones y acontecimientos utilizaremos los distintos medios (las disciplinas), relacionándolos en mayor o menor grado (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, integración, etc.) según las necesidades de comprensión y análisis. Así pues, podemos deducir que el concepto globalización no hace referencia, en primer lugar, a una metodología concreta y, en segundo lugar, no comporta una desvalorización de la función de las disciplinas.

La existencia de una serie de métodos llamados globalizados (centros de interés, complejos de interés, proyectos, tópicos, etc.), que evidentemente parten de principios globalizadores, ya que su objeto de conocimiento se corresponde con una parcela de la realidad experiencial del alumno, no significa que un enfoque globalizador presuponga indefectiblemente un determinado método. La perspectiva globalizadora no prescribe métodos sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que permitan su significatividad y funcionalidad. Además, caracteriza cada uno de los aprendizajes en su individualidad, dándoles sentido en razón de su inmediata función para la mejor comprensión de una situación determinada o como prerrequisito para una posterior utilización contextualizada.

Dada la distinta naturaleza de los términos «globalización» e «interdisciplinariedad», sus diferencias conceptuales y su alcance, cabe destacar su uso erróneo cuando se afirma que el primero es más adecuado para los ciclos iniciales de la enseñanza y el segundo más apropiado para el ciclo superior y la secundaria. El enfoque globalizador o el uso de estrategias interdisciplinares no es más o menos adecuado en función del nivel educativo; en cualquier caso, y siempre que no asociemos el término con uno de los métodos de enseñanza globalizados, sea cual sea el grado en que se trabaje, se globalizará siempre que el instrumento disciplinar utilizado se contextualice en un ámbito más amplio que el estricto de la disciplina.

En cambio, podemos afirmar que dado que en el ciclo superior y en la secundaria diversos profesores imparten distintos contenidos, la utilización de métodos globalizados, que exigen un solo profesor para su desarrollo, no se adecúa a estos niveles. En los niveles en que se da una especialización del profesorado será difícil la utilización de métodos globalizados, pero, en cambio, sí que es posible impartir cada una de las distintas materias a partir de enfoques globalizadores. La necesaria distribución de los contenidos en disciplinas y la utilización de profesores especializados para impartirlas no es óbice para que cada una, atendiendo a los objetivos generales (que obviamente no son, en sentido estricto, disciplinares), utilice perspectivas globalizadoras; esto es, que los medios que ofrecen estén al servicio del conocimiento general y más amplio, para el que es necesario el apoyo y la complementariedad de los recursos interpretativos de otras ciencias.

Con todo lo dicho se pone de manifiesto la importancia de las disciplinas y de los recursos conceptuales y metodológicos que configuran los contenidos de la enseñanza. Los enfoques globalizadores no pretenden diluir o relativizar la importancia de las disciplinas, sino al contrario, pretenden ayudar a ser más eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal modo que los distintos contenidos disciplinares no sólo sean más o menos recordados, sino que el bagaje adquirido en la escuela sirva al ciudadano para comprender e intervenir en la sociedad en todos los campos, tanto profesionales como sociales. Las disciplinas tienen una especificidad conceptual y metodológica que las hace diferentes unas de otras. No sólo difieren en cuanto al objeto de estudio, sino también en la forma de tratar los hechos y las ideas. Estas diferencias constituyen además contenidos de la enseñanza, ya que es necesario que el alumno, cuando su competencia lo permita, sepa valorar los instrumentos que utiliza a tenor de los marcos teorocientíficos que les dan validez. Esto es posible únicamente en el caso de que el estudio de los distintos recursos para el conocimiento haya sido desarrollado atendiendo al rigor de las ciencias de las que son subsidiarias.

EL ENFOQUE GLOBALIZADOR EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Vamos a ver cómo podemos organizar los contenidos (su selección y articulación) bajo una perspectiva globalizadora y cómo influye esto en la organización del aula. Partiremos de la elección de un tema que nos permita la adquisición de aquellos contenidos y objetivos definidos para un período de tiempo concreto. Ilustraremos el proceso mediante el tema «La historia personal»(1) en el ciclo medio de EGB. Tema ligado estrechamente al medio experiencial del niño y en el que fácilmente cobrarán significado los distintos contenidos de aprendizaje. La descripción que vamos a hacer se limitará a aquellos apartados que nos permitan ver las implicaciones de una organización de contenidos globalizada, sin detenernos en otros aspectos. Este tema nos permitirá trabajar sobre contenidos relacionados con el concepto tiempo (pasado, presente, futuro, simultaneidad, sucesión, variabilidad, permanencia, etc.), contenidos relacionados con la transformación o cambio y la causalidad contenidos ligados a la medida del tiempo y contenidos referidos a las técnicas de los métodos historiográficos.

Una vez establecidos los contenidos relacionados directamente con el tema, propondremos los objetivos que definirán el grado y la intencionalidad en su aprendizaje, a saber, entre otros:

- Clasificar y ordenar representaciones de un mismo objeto o producto a lo largo del tiempo.
- Utilizar diferentes unidades temporales de medida.
- Utilizar el friso cronológico para representar gráficamente las etapas de la vida de una persona.
- Recoger, clasificar y archivar documentos históricos sobre aspectos de la vida cotidiana de la familia.

A continuación, establecemos las actividades que permitan alcanzar estos objetivos (véase cuadro 1). Actividades que no sólo serán necesarias para la consecución del objetivo de aprendizaje, sino que estarán secuenciadas y articuladas en torno a la resolución de algún problema o cuestión generado por las necesidades de conocimiento que comporta el estudio, en este caso, de la historia personal.

Para el alumno, el trabajo a realizar no está ligado a unas necesidades de aprendizaje, sino que éste es necesario para dar respuesta a sus propias demandas: el propio alumno exigirá la utilización de los recursos o pedirá los medios que le permitan solucionarlos. La utilización del friso cronológico, las agrupaciones y clasificaciones de los datos tomados, la conceptualización de las nociones de pasado o de simultaneidad, por no mencionar aquellos ligados a la expresión oral y escrita, a la toma de medidas, a la utilización de criterios de ordenación, a las operaciones sobre edades, etc.; todos ellos serán instrumentos conceptuales y de procedimiento ligados estrecha-

mente a las necesidades de cada uno de los alumnos para la resolución de las cuestiones que le ha planteado el conocimiento de su historia, la relación de ésta con la de sus compañeros y el cambio y la transformación de algunas formas de vida con el paso del tiempo. La intervención del profesor —quien promueve los retos y problemas, motiva a los alumnos a plantearlos a su vez y les ayuda a buscar las estrategias y caminos para resolverlos— es insustituible. En él recae buena parte de la responsabilidad del éxito o fracaso de la tarea.

Analizando las actividades desarrolladas podremos apreciar cómo cada una de ellas es consecuencia de la anterior, que están encaminadas a la consecución o resolución de algún tema que interesa al alumno y que los contenidos trabajados corresponden en distinto grado a diferentes áreas disciplinares. Así, en el ejemplo que exponemos, los contenidos se articulan en función de los conceptos de tiempo y de tiempo histórico, pero el tema va a servir para desarrollar los aprendizajes de contenidos de diversas áreas. El conocimiento del tema obligará a utilizar distintos recursos disciplinares y, por lo tanto, a realizar actividades correspondientes a los campos conceptuales, de procedimiento y de actitud de diferentes áreas. Algunos de estos instrumentos serán utilizados por primera vez y tomarán significado, otros ya conocidos serán utilizados en situaciones nuevas reforzando los conocimientos anteriores y en otros será necesario un trabajo paralelo que permita su adquisición para la utilización y manejo posterior. Los conceptos y nociones de período, anterioridad, posterioridad, etc., serán conocidos, comprendidos y utilizados por primera vez; los procedimientos de sumar y restar cifras de cuatro dígitos, realizar diagramas, etc., serán utilizados en una nueva situación reforzando su conocimiento adquirido anteriormente; el friso cronológico será conocido por primera vez y será necesario su uso en muchas otras situaciones para que pueda ser asimilado; y la normativa del lenguaje y la mecanización de las operaciones mostrarán su utilidad y requerirán un trabajo paralelo.

Podemos apreciar también cómo los distintos contenidos, según su tipología, están más o menos relacionados con el tema. Así, la comprensión de conceptos y principios (la resta, la suma, la generación, vocabulario) podrá estar estrechamente ligada al tema de estudio globalizado, al igual que el uso de un procedimiento (sumar, restar, ordenar, representar gráficamente), pero no las actividades para su memorización (ejercicios para mecanizar las operaciones de suma y resta, escribir correctamente) ya que su conceptualización y necesidad de uso ya se han adquirido. Los contenidos actitudinales no dependen exclusivamente del tema, sino que abarcan todos los ámbitos de la actuación escolar.

El enfoque globalizador de los contenidos de las unidades didácticas puede plantear a simple vista la dificultad de incorporar todos los contenidos previstos en las distintas áreas. En el ejemplo expuesto hemos visto que, en el desarrollo del tema, no todos los contenidos se trabajan del mismo modo. Partir de temas que engloben los contenidos de distintas áreas no excluye la necesidad de realizar proyectos curriculares correspondientes a contenidos disciplinares, ya que el intento de situar en un tema o proyecto todos los contenidos implicaría, si es que esto fuera posible, un tal grado de artificiosidad que sería contrario a las mismas razones que justifican el enfoque globalizador. Esto comporta la necesidad de romper con la rigidez de los horarios, estableciendo dos tiempos claramente diferenciados: uno en el que se trabaje a partir de un tema o un proyecto globalizado y otro en el que se lleven a término distintos proyectos curriculares sobre contenidos disciplinares específicos, que exigen una ordenada sistematización y enmarcados en unos contextos globalizadores (operaciones matemáticas a partir de problemas, técnicas de expresión en función de necesidades comunicativas, representación gráfica del espacio en relación a la comprensión de un fenómeno, etc.).

Hemos de tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no consiste en utilizar o no métodos globalizados, en integrar o no los distintos contenidos disciplinares, ni en relacionar o no un mayor número de disciplinas. El objetivo de la enseñanza es facilitar el crecimiento de los alumnos en relación a unos fines, y eso lo conseguiremos mediante aprendizajes que sean significativos y funcionales. Es esta razón la que aconseja la perspectiva globalizadora. Enfoque, que puede establecerse en cada una de las disciplinas, siempre que cada uno de los contenidos se contextualice en una situación que la englobe y le dé sentido.

Introducir una perspectiva globalizadora en la enseñanza no es tanto una cuestión de técnica didáctica como de la actitud con que enfrentamos el hecho educativo, actitud relacionada con el grado en que se han asumido los fines de la educación y con la capacidad para situar cualquier contenido de aprendizaje como parte integrante de estos fines. Actitud que comporta, entre otras cosas, introducir contenidos únicamente en el contexto experiencial del alumno y ser rigurosos en la aplicación de los distintos instrumentos de conocimiento, independientemente de

la disciplina que los soporta.

(Véase cuadro 1 en la siguiente página)

(1) **ZABALA, A. (1987): Historia personal, MEC, Madrid.**

CUADRO 1

Resumen de las actividades propuestas

PROBLEMAS	ACTIVIDADES
<p>1. <i>El carnet de identidad</i> ¿Qué necesitamos saber de nosotros para identificarnos?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Diseño del carnet.• Definición de los datos identificadores.
<p>2. <i>Características personales.</i> ¿Quién es más alto que...? ¿Quién es más bajo que...? ¿Hay más rubios que morenos? ¿Cuál es la diferencia entre...?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Observación y recogida de datos.• Cálculo de medidas de altura y peso.• Registro de los datos en un cuadro de doble entrada.• Agrupación según semblanzas.• Ordenación y clasificación según las características personales.• Cálculo aproximado de las medias de la clase.• Extracción de conclusiones sobre las características generales de la clase.
<p>3. <i>Lugar y fecha de nacimiento.</i> ¿Cuándo nacimos y dónde? ¿Qué niño es el mayor? ¿Y el de menor edad? ¿Qué diferencia de meses hay entre... y ...? ¿Cuánto es más joven... que...?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Recogida de información a través de fuentes orales.• Recogida de información ofrecida por las fuentes escritas.• Contraste entre las dos fuentes de información.• Realización de un cuadro de doble entrada con las fechas de nacimiento de los alumnos.• Ordenación por edades.• Comparación y cálculo de las diferencias de edades en meses y días.
<p>4. <i>El friso cronológico.</i> ¿Cuántos meses he vivido? ¿Y semanas?, ¿y días?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Realización del friso cronológico individual desde la fecha de nacimiento hasta nuestros días.• Cálculo de los meses, semanas y días vividos.• Realización del friso cronológico general con las fechas de nacimiento de cada alumno.
<p>5. <i>El día en que nací.</i> ¿Cómo fue este primer día? ¿Cómo era yo cuando nací?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración del cuestionario.• Recogida de la información.• Realización del relato de este día mediante una serie de viñetas secuenciadas y ordenadas cronológicamente.• Realización del texto escrito, en el que se relate lo sucedido durante este día.• Exposición y extracción de conclusiones generalizables.
<p>6. <i>El friso cronológico de los dos primeros años.</i> ¿Cómo fueron mis dos primeros años de vida? ¿Cuándo aprendí a hablar? ¿Cuándo aprendí a caminar? ¿Con qué jugaba?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Realización del cuestionario.• Recogida de datos utilizando las distintas fuentes de información: fuentes orales (entrevistas a los familiares), fuentes materiales (vestidos, objetos), fuentes gráficas (fotografías, dibujos), fuentes escritas (invitaciones, fe de bautismo).• Colocación de los distintos documentos en el friso cronológico individual de los dos primeros años.
<p>7. <i>Nuestros juegos.</i> ¿Siempre hemos jugado a lo mismo? ¿En qué he jugado y qué juguetes he tenido a lo largo de mi vida?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Selección de las fuentes de información.• Recogida de datos.• Colocación de los datos obtenidos, en el friso cronológico individual.• Comparación de los distintos frisos individuales y extracción de conclusiones generalizables, tanto los juegos y juguetes en las diferentes edades como en la secuenciación de preferencias.
<p>8. <i>Los juegos de los padres y de los abuelos cuando eran niños.</i> ¿Los niños de mi edad se han divertido siempre con los mismos juegos e idénticos juguetes? ¿Con qué juegos se divertían nuestros padres y abuelos y qué juguetes empleaban cuando tenían mi edad?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Realización de un cuestionario dirigido a los padres y abuelos.• Recogida y datación de los datos obtenidos.• Colocación de los datos en el friso cronológico de los últimos 80 años.• Observación de las características generales de los juegos y juguetes de la generación de los padres y de la de los abuelos.• Comparación de los juegos de los padres y abuelos con los actuales. Diferencias y semblanzas.• Observación de la evolución sufrida por los juegos y juguetes durante estos años.• Extracción de conclusiones.
<p>9. <i>Las generaciones.</i> ¿Cuándo nacieron mis padres? ¿Cuándo nacieron mis abuelos? ¿Cuál es la generación de mis padres?, ¿y la de mis abuelos?, ¿y la mía? ¿Cuántos años tenía mi abuelo cuando mi padre tenía...?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Recogida de los datos.• Realización de la lista con los datos obtenidos.• Colocación de los datos en el friso cronológico de los últimos 80 años.• Selección de los límites de cada generación.• Cálculo de las diferencias de edades en relación a los abuelos o a otros padres.
<p>10. <i>El árbol genealógico.</i> ¿Quiénes fueron mis antepasados? ¿Cuántos hijos tuvieron? ¿Dónde nacieron? ¿En qué trabajan?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Selección de las fuentes de información.• Elaboración de los cuestionarios.• Recogida y datación de los datos.• Colocación de los datos más significativos en el friso cronológico individual.• Realización del árbol genealógico de las cuatro últimas generaciones.• Observación sobre la evolución seguida por su familia y de aquellos acontecimientos que han conducido a su situación actual.