

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



**TRABAJOS FIN DE
GRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
2015**

**Coordinador
Juan José García Pellicer**

Nº Depósito Legal: MU 827-2015

ISBN-13: 978-84-606-9888-3

@ Reservados todos los derechos. Vicedecanato de Investigación y Transferencia de Resultados. Facultad de Educación. De los textos sus autores.

@Fotografía: Nono de Pro Bueno

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
Juan José García Pellicer	
TRABAJOS FIN DE GRADO EDUCACIÓN INFANTIL.	
INTRODUCCIÓN.....	14
María José Bolarín Martínez	
DESARROLLANDO LA CREATIVIDAD Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	15
María Jesús Bernal García	
Resumen.....	16
Palabras clave.....	16
Abstract.....	17
Keywords.....	17
Objetivo y justificación.....	18
Presencia del tema en el currículo.....	21
Contexto y participantes.....	26
Planificaci3n de la propuesta "Buscando pistas sobre Olinda, una ciudad invisible".....	29
Reflexi3n sobre su puesta en pr3ctica.....	48
Reflexi3n personal sobre el estudio realizado.....	54
Referencias bibliogr3ficas.....	56
¿C3MO CUIDAMOS LOS DIENTES?.....	58
Elena Egea Mart3nez	
Resumen.....	59
Palabras clave.....	59
Abstract.....	59
Keywords.....	60
Objetivo y justificación.....	60
Presencia del tema en el currículo.....	61
Contexto y participantes.....	64
Planificaci3n de la propuesta.....	67
Reflexi3n sobre su puesta en pr3ctica.....	79
Reflexi3n personal.....	86
Referencias bibliogr3ficas.....	90

Anexos	92
TRABAJOS FIN DE GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA.	
INTRODUCCIÓN.....	98
Gregorio Vicente Nicolás	
PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE INGLÉS POR TAREAS: IMPLICACIONES PARA DOCENTES SIN EXPERIENCIA	100
José Ignacio Cano Bernal	
Resumen.....	101
Abstract	101
Palabras clave.....	102
Key words	102
Objetivo y justificación	102
Presencia del tema en el currículo	111
Contexto y participantes	114
Planificación de la propuesta	125
Reflexión sobre la puesta en práctica	137
Reflexión personal sobre el estudio realizado	149
Referencias bibliográficas	151
Anexos	153
LA PÉDAGOGIE DU PROJET	169
María Lucia Dueñas Jiménez	
Résumé.....	170
Resumen.....	170
Mots clés	171
Palabras clave.....	171
Introduction et justification	171
Contexte et agents pédagogiques: présentation du centre	173
Le projet: fiches pédagogiques de la Galerie Francophone.....	176
Obtention de l'information	179
Présentation de la problématique	179
Conclusions et implications.....	191
Retour réflexif	200
Bibliographie	201

Sitographie	202
Annexes	203
ANÁLISIS DEL MODELO “PARTE-TODO” DE LAS FRACCIONES.....	249
María Marín Nieto	
Resumen.....	250
Abstract	250
Palabras clave	251
Key words	251
Introducción	251
Desarrollo de la actividad puntual	262
Reflexión sobre la puesta en práctica	272
Propuestas de mejora	276
Reflexión personal sobre el estudio realizado	280
Referencias.....	282
Otra bibliografía consultada.....	283
Anexos	284
TRABAJO FIN DE GRADO EDUCACIÓN SOCIAL.	
INTRODUCCIÓN.....	286
Ana Sebastián Vicente	
LAS ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE EN LAS PERSONAS MAYORES DE LA RESIDENCIA Y CENTRO DE DÍA VIRGEN DE LOS DOLORES	288
María del Pilar Zapata Ruiz	
Resumen.....	289
Palabras clave	289
Abstract	290
Keywords.....	290
Introducción y justificación	290
Planificación/metodología	310
Proceso de aplicación.....	317
Evaluación	321
Informe final.....	323
Reflexión personal.....	327
Referencias bibliográficas	328

Webgrafía	329
Anexos	330

TRABAJOS FIN DE GRADO PEDAGOGÍA.

INTRODUCCIÓN..... 363

Rosario Isabel Herrada Valverde

ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMARIA.....366

Lidia Jerez López

Resumen.....	367
Palabras clave.....	367
Abstract	367
Key Words	368
Introducción	368
Justificación	376
Metodología	377
Resultados y conclusiones.....	386
Conclusiones.....	399
Reflexión.....	402
Referencias bibliográficas	404
Anexos	406

MITOS Y REALIDADES SOBRE LAS ALTAS HABILIDADES: 419

PERCEPCIONES DE DOCENTES, FUTUROS DOCENTES Y FAMILIARES 419

Davinia Hernández Tornero

Resumen.....	420
Palabras clave.....	420
Abstract	420
Key words	421
Introducción y justificación	421
Objetivos	440
Metodología de la investigación	441
Resultados	445
Análisis comparativo	451
Discusión y conclusiones	457
Referencias.....	461

Anexos	465
ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA VISIÓN INTERUNIVERSITARIA	471
Francisco José Hernández Valverde	
Resumen.....	472
Palabras clave.....	472
Abstract	472
Keywords.....	473
Introducción y justificación	473
Marco Teórico	475
Método.....	481
Análisis de los datos	483
Discusiones y conclusiones	506
Referencias bibliográficas	509

INTRODUCCIÓN

Este libro supone una aspiración de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia de poner en valor el trabajo de los estudiantes que cursan estudios en ella.

Entendemos que sumar al expediente de un estudiante, no solo una mención en Matrícula de Honor, sino la elaboración de un capítulo de libro es un esfuerzo que merece la pena realizar para ellos.

Tiene ante usted una recopilación de Trabajos Fin de Grado (en adelante TFG) que han conseguido la calificación de mención de Matrícula de Honor en la asignatura.

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que el plan de estudios de los títulos de Grado debe contemplar la elaboración por parte de los estudiantes de un TFG.

Esta asignatura puede tener un mínimo de 6 créditos ECTS y un máximo del 12,5 por ciento del total de créditos del título. Debe realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientada a la evaluación de competencias asociadas al título.

Bajo estas premisas, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, cuando elaboró los planes de estudios para sus titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, tomó la decisión de que la asignatura de TFG tuviera 6 créditos ECTS y se ubicara en el octavo cuatrimestre de los estudios (segundo cuatrimestre de cuarto curso).

De esta forma se cumple la orden que regula los estudios de Grado, al tener al menos los créditos mínimos que marca el Real Decreto y ubicarse en la fase final de los planes de estudios.

También nuestra universidad ha regulado, para todos los títulos que imparte, la forma en la que debe llevarse a cabo el TFG; dando la posibilidad a los centros de establecer sus propias normativas de acuerdo con el Reglamento que regula los TFG en la Universidad de Murcia.

La Comisión Académica (en adelante CA) de la Facultad de Educación es la que asume la responsabilidad en todo lo relacionado con el TFG. Dicha comisión coordina y supervisa todo el proceso de realización del TFG y vela por la calidad y el nivel de exigencia que han de reunir estos trabajos.

La aplicación e interpretación de la diferentes normativas corresponde a la CA, en consonancia con lo establecido en la Memoria de Verificación de los Títulos de Grado en Pedagogía, Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social y con lo establecido en el Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster en la Universidad de Murcia.

El TFG posee un carácter integrador que moviliza el conjunto de competencias que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su proceso formativo, conjugando los intereses profesionales, los estudios realizados y las experiencias alcanzadas.

Gran parte de estas competencias se trabajan durante el desarrollo de las Prácticas Externas o en las Prácticas Escolares que los alumnos y alumnas de esta facultad deben de cursar. Es precisamente en estas materias, de marcado carácter experiencial, donde el estudiante aplica y relaciona el mayor número de competencias del título que cursa, por la inmersión en la práctica profesional que las mismas supone. Es por ello, que el ámbito de aplicación y desarrollo del TFG, permite establecer una relación directa con lo realizado en estas prácticas.

A dicho trabajo, se vincularán ciertas competencias específicas en virtud de la elección temática y procedimental que realice el estudiante. Si hay algo que define la naturaleza aplicada del TFG, es el conjunto de competencias generales y específicas, del título de Grado cursado, que el estudiante debe desplegar para

planificar, desarrollar, elaborar y defender, si fuera el caso, su trabajo fin de grado.

Todo lo relativo a la asignatura se encuentra reflejado en la Guía Docente del TFG de cada Titulación de la Facultad de Educación.

El TFG es un trabajo personal y autónomo del estudiante, de elaboración individual, el cual se podrá defender, si fuera el caso, de forma pública, orientado por el profesorado que establezca la Facultad y los Departamentos.

Por ello, el TFG está sometido a los correspondientes derechos de autor así como a las leyes vigentes sobre la propiedad intelectual o industrial.

El TFG tiene diferentes modalidades y está enmarcado en alguna de las siguientes líneas vinculadas a los distintos ámbitos que forman parte de los planes de Prácticas Externas o de las Prácticas Escolares, según la titulación.

Para el Grado de Educación Social:

1. Actividades de observación y conocimiento de la realidad.
2. Actividades de actuación y colaboración con el Tutor/a de la Institución.
3. Actividades puntuales con autonomía y protagonismo del estudiante.

Para el Grado de Pedagogía:

1. Actividades de observación y conocimiento de la realidad.
2. Actividades de actuación y colaboración con el Tutor/a de la Institución.
3. Actividades puntuales con autonomía y protagonismo del estudiante.
4. Estudios y análisis de temas pedagógicos.

Para los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil:

1. Actividades de conocimiento del centro escolar y su contexto.
2. Actividades de conocimiento de la organización y gestión del aula.
3. Actividades de conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y actuaciones puntuales.
4. Actividades de planificación y puesta en práctica de la acción docente.

El TFG incluye la elaboración de una memoria final escrita que recoge los aspectos más relevantes del trabajo realizado, así como si fuera el caso, la defensa pública ante un tribunal de la misma, según se recoge en la normativa que rige para el mismo.

Para orientar al alumnado en la elaboración de la mencionada memoria, la CA ha desarrollado cuatro tipos de actuaciones:

a) Sesiones Informativas en cada uno de los títulos. Estas sesiones tienen como objeto explicar la finalidad del TFG, su estructura, las acciones de orientación, se presentan las líneas de TFG o ámbitos en los que ubicar el mismo, el uso de la plataforma TF, los aspectos formales que deberán seguirse para la elaboración del TFG, así como las normas de referencia bibliográfica.

Estas sesiones informativas son impartidas por el/la Presidente/a de la CA y los coordinadores de la asignatura TFG de cada uno de los títulos.

b) Seminarios de Orientación, de cada una de las líneas de cada título. Éstos tienen la finalidad de clarificar las líneas de TFG en los que los alumnos/as podrán encuadrar sus trabajos para que puedan elegir el que mejor se adecue a sus intereses. Se explican los elementos singulares y se facilitan las orientaciones específicas de cada línea. En ellos, se explican los apartados que deben aparecer en el TFG, el objetivo de los mismos, las orientaciones para realizarlos, y se exponen ejemplificaciones de buenas prácticas.

Dichos seminarios son desarrollados por profesores de la Facultad.

c) Orientadores TFG. Para atender las consultas del alumnado sobre aspectos concretos del desarrollo del TFG se nombran como “Orientadores del TFG” a profesores de la Facultad de Educación que tengan docencia en el título y preferentemente con dedicación a tiempo completo.

d) Documentos informativos. La CA y los profesores que participan en las Sesiones Informativas y en los Seminarios de Orientación publican en el Aula Virtual los documentos que consideran necesarios para facilitar al alumnado la realización de los TFG. Esta documentación, incluye un documento informativo para el alumnado en situación de movilidad nacional o internacional.

Una vez que el estudiante hace uso de los recursos de orientación que la CA le ofrece, hay que indicar que la responsabilidad sobre la elección de línea, la elaboración, la presentación en la aplicación informática, y en su caso, la defensa del TFG ante el Tribunal Evaluador, es siempre del alumno/a.

La CA de la Facultad de Educación, cada convocatoria de evaluación de TFG propone uno o varios Tribunales Evaluadores de los TFG para cada Título de Grado, y sus correspondientes suplentes.

Los TFG son evaluados y calificados por un tribunal compuesto por tres profesores/as, que imparten docencia en la titulación correspondiente. Excepcionalmente, pueden formar parte del Tribunal profesorado de otros títulos o colaboradores externos.

La calificación que otorga el Tribunal está en función de la escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que tendrá que añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

- 0,0 - 4,9: Suspenso
- 5,0 - 6,9: Aprobado
- 7,0 - 8,9: Notable
- 9,0 - 10: Sobresaliente

La mención de “Matrícula de Honor” puede ser otorgada a estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0 puntos. A estos efectos la asignación de las menciones de estas Matrículas de Honor corresponderá siempre al coordinador de la titulación, de acuerdo con los presidentes de los diferentes tribunales, en su caso.

Este texto recopila los Trabajos Fin de Grado que han conseguido la calificación de sobresaliente con mención de Matrícula de Honor en el curso 2013-2014; y que han sido autorizados por sus autores para la presente publicación.

Es por ello que no encontraremos en el texto trabajos que se hayan realizado en todos los ámbitos o líneas que hemos mencionado.

Tampoco son todos los TFG que han conseguido dicha calificación, porque algunos de los estudiantes que la han obtenido, no han dado su autorización o han publicado sus trabajos en otras editoriales.

Hay que poner en valor estos trabajos porque los estudiantes, no solamente se han enfrentado a la elaboración de la memoria del TFG, sino que para conseguir la calificación de mención de Matrícula de Honor, también tuvieron que presentar y defender el mismo ante el Tribunal que los evaluó; compitiendo con los compañeros y compañeras que habían conseguido una calificación de nueve o más de nueve en sus tribunales.

Entiendo que este texto es una obra que ayuda a visualizar la competencia de los autores, al tiempo constituye un reflejo de la capacidad de nuestros estudiantes para enfrentarse a la elaboración de un trabajo académico.

Los trabajos aquí presentados servirán también de modelos para los estudiantes que en cursos posteriores cursen la asignatura de TFG.

Juan José García Pellicer
Vicedecano de Ordenación Académica

TRABAJOS FIN DE GRADO EDUCACIÓN INFANTIL.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos que se presentan a continuación para el Grado de Maestro en Educación Infantil corresponden a la línea 4 actividades de planificación y puesta en práctica de la acción docente, titulados “Desarrollando la creatividad y la educación artística en la educación infantil” y “¿Cómo cuidamos los dientes?”

Respecto del primer trabajo mencionado podemos destacar que la autora tiene como objetivo acercar la creación y el arte al mundo de los niños. En este sentido, propone una secuencia de aprendizaje basada en el constructivismo donde los niños son partícipes activos de la misma. Para ello, elabora una serie de actividades globalizadas que dan respuesta tanto a las características del alumnado como a los objetivos presentados. Esta conjugación de intereses junto a la coherencia entre los diferentes apartados hacen de este trabajo un ejemplo de buena realización.

Si nos referimos al trabajo ¿Cómo cuidamos los dientes? podemos decir que destaca en primer lugar por la capacidad de la autora para adaptar recursos disponibles en red y adecuarlos a las características y peculiaridades de los niños de un aula. Para ello, parte de los conocimientos y habilidades de este grupo de 5 años y propone una secuencia de actividades y de evaluación de manera coherente y acorde con la estructura propuesta para esta línea de trabajo.

En segundo lugar, cabe añadir que tras su puesta en práctica la autora reflexiona sobre la adecuación de la secuencia y evaluación a este grupo de edad. Desde esta perspectiva la autora adopta una postura crítica acerca de su propio trabajo y, es más, a la vista de los resultados considera actuaciones de mejora donde la organización del tiempo, del espacio y la gestión del aula cobran especial interés en las aulas de Educación Infantil.

María José Bolarín Martínez
Coordinadora de TFG Grado en Educación Infantil

**DESARROLLANDO LA CREATIVIDAD Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

(LÍNEA 4: ACTIVIDADES DE PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA
ACCIÓN DOCENTE)

MARÍA JESÚS BERNAL GARCÍA

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

Este trabajo presenta el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la Educación Artística en Educación Infantil, siguiendo una metodología por proyectos, fomentando la creatividad. La secuencia va dirigida a niños¹ de 5 años del colegio C.E.I.P. Azorín, en el cual se han realizado las Prácticas IV. Tendrá una duración de dos semanas.

Al llevar al aula estas actividades se ha brindado la oportunidad de trabajar la tridimensionalidad, y tras su puesta en práctica se ha decidido ampliar la secuencia en este trabajo con dos actividades que permitirán a los niños conocer soportes innovadores en los que poder crear sus obras, a través del “body art” y “land art”.

A la hora de planificar esta secuencia se han tenido en cuenta una serie de principios metodológicos que derivan de la concepción constructivista de los aprendizajes, tales como aprendizajes significativos y globalización. Se estimulará y fomentará la investigación, la experimentación y el juego, así como la construcción de los aprendizajes de forma activa. Todo ello en un ambiente de afecto y confianza. También se contribuirá a que los alumnos estén motivados, pues las actividades son atractivas y se presentan como una fuente de estimulación e interés para los niños.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Educación Artística, Creatividad, Motivación, Libertad de expresión.

¹ Aunque se exprese en género masculino, siempre se hace referencia al masculino y al femenino.

ABSTRACT

This work presents the design of a teaching sequence for teaching Arts Education in Infant Education, following a methodology for projects, encouraging creativity. The sequence is aimed at 5 year old children of school CEIP Azorín, where Practices IV have been made. It will last for two weeks.

By bringing these activities into the classroom has been given the opportunity to work three-dimensionality, and after its implementation has been decided to extend the sequence in this work with two activities that enable children to learn innovative media on which to create their works, through the "body art" and "land art."

When planning this sequence a number of methodological principles derived from constructivist conception of learning have been taken into account, such as meaningful learning and globalization. This will stimulate and encourage research, experimentation and play, and the construction of learning actively. All this in an atmosphere of affection and trust. It also will help the students to be motivated, because the activities are attractive and are presented as a source of stimulation and interest for children.

KEYWORDS

Childhood Education, Arts Education, Creativity, Motivation, Freedom of expression.

OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

La finalidad del presente Trabajo Fin de Grado es acercar el arte a los niños de Educación Infantil, a través de actividades innovadoras y lúdicas que salgan de la rutina habitual, del soporte tradicional del folio, y a través de las cuales se fomente la creatividad.

En la mayoría de las aulas de Educación Infantil, cuando se trabaja algún pintor o algún Proyecto de arte, se limitan a reproducir obras de los autores, sin dejar lugar a la creatividad y a la imaginación. Esta metodología se puede utilizar, pero combinándola con otros modelos de metodología. Por eso, se propone en este trabajo una secuencia de actividades en las que los niños puedan crear obras del pintor Pedro Cano como cada uno las imagine, desarrollando su fantasía y su creatividad, y utilizando diferentes metodologías y soportes en los que plasmar el resultado de la expresión plástica. Finalmente, se reproduce la obra del autor, pero previamente se ha brindado cierta libertad a los niños para crear expresiones artísticas individuales, creativas.

A estas edades es muy importante que los niños creen cosas, que puedan expresarse espontáneamente y, para ello, debemos proporcionarles actividades y momentos en los que puedan ser creativos y actuar con libertad de expresión. Las actividades plásticas ofrecen a los niños la posibilidad de expresarse, reflejando en ellas sus ideas, sus sueños, sus ilusiones. Con dichas actividades los alumnos desarrollan su creatividad y dan rienda suelta a su imaginación. Según Lowenfeld, (citado en Sánchez Arenas, 2013) "el desarrollo creativo se estimula más fácilmente desde la plástica por sus características expresivas y por la ausencia de límites previos en el campo de la expresión plástica infantil". Por ello, "el desarrollo de la creatividad en este campo llevará consigo un desarrollo creativo global en todos los ámbitos de actuación del individuo, con lo que esto supone para su formación, desarrollo y crecimiento personal".

"La creatividad es un paso adelante, la creatividad significa poner la imaginación a trabajar" (Ken Robinson, 2011). Y como señala este mismo autor, "También se

puede definir la creatividad como imaginación aplicada. Es el proceso de tener ideas nuevas que sean valiosas”.

En las escuelas, los niños copian modelos y han de ser todos iguales, es un modelo de escuela homogénea, que no permite desarrollar la creatividad. Sería más rico que cada niño pudiera crear o recrear obras con libertad, de manera que éstas fueran diversas unas de otras, ya que en cada una los niños habrán reflejado sus fantasías. Ken Robinson (2006) sostiene que “todos los niños tienen tremendos talentos, pero los malgastamos. En las escuelas, si un niño se equivoca es lo peor que puede hacer, y el resultado de esto es que estamos limitando la creatividad con la educación”. Es habitual ver en las aulas este hecho que comenta Ken Robinson. Cuando se realiza una tarea, el profesor suele indicar cómo ha de ser el resultado, y si un niño decide cambiar dicho resultado y crear de un modo diferente la tarea, el profesor no valora la creatividad que ha expresado, le dice que se ha equivocado, que no es lo que ha indicado al principio, limitando así los procesos creativos de los niños.

“La educación artística debe defenderse como un área en la que la creatividad tiene la posibilidad y la obligación de existir” (Gutiérrez Pérez, 2002, p.279)

El científico Roger Sperry (1973) opina que en la actualidad, la mayoría de sistemas escolares fomentan el uso del hemisferio izquierdo. (citado en Ricci, 2009). Un ejemplo de ello es que las materias de mayor importancia son las numéricas y las verbales, como las matemáticas o el lenguaje. En general, se desarrollan los aspectos convergentes del pensamiento, y a penas se fomenta el hemisferio derecho, el soñador, el artista.

Según lo expresa Torrance (1962), se necesitan profesores creativos que apoyen el desarrollo de la creatividad, que reconozcan las habilidades de los niños y sus intereses (citado en Ricci, 2009).

Y a la hora de hablar de creatividad se debe hacer mención, como afirma Sánchez Arenas, al concepto de curiosidad, pues el proceso creativo necesita que el individuo tenga curiosidad. Todos los niños poseen una curiosidad innata,

necesaria para su desarrollo. Sus búsquedas, exploraciones y preguntas están destinadas a saciar su sed de comprensión de todo lo que les rodea. Por ello, no es necesaria una motivación especial para que un niño se comporte de forma creativa, debemos preocuparnos más por evitar las posibles restricciones que el ambiente o el entorno puedan imponer a los caminos de exploración e indagación natural del niño (Sánchez Arenas, 2013).

Señala Rosario Gutiérrez, que el desarrollo del pensamiento creativo, entendido, como lo define De la Torre (1995), como “un derecho universal e inalienable” y como “un factor fundamental de la mejora individual y colectiva” es una responsabilidad a la que necesariamente ha de responder el sistema educativo (2002, p.282).

La incorporación del arte en la escuela tiene gran importancia, y es buena para el aprendizaje en los niños y para un desarrollo integral de la persona. Veinte son las razones que lo explican, según The Museum of Children's Art, Oakland (EE.UU.). Traducido de “20 Reasons” por Norbertha Torres, (citado en Barrera, 2010). Las que están en estrecha relación con el tema objeto de esta secuencia son las siguientes:

- El arte estimula ambos lados del cerebro.
- Los niños aprenden usando sus sentidos y el arte es ideal en este proceso.
- Los niños necesitan un lugar en la escuela para expresarse.
- El arte promueve la autoestima.
- El arte estimula el desarrollo perceptivo.
- El arte enseña a pensar dejando finales abiertos.
- El arte enseña que puede haber más de una solución para un problema.
- El arte enseña a los niños a pensar creativamente para resolver problemas.
- Los niños pueden compartir y reflexionar acerca de sus trabajos de arte y aprender algo de sí mismos y el mundo en el que viven.

- En el proceso de hacer arte el niño está expuesto a diferentes posibilidades, al descubrimiento, y a la libertad, de esta manera se evita caer en el control y predictibilidad de la educación convencional encontrada en los Estados Unidos de hoy en día.
- El arte nutre el alma humana. Se siente bien haciéndolo.

También considera Rosario Gutiérrez que el arte tiene beneficios educativos (citado en Sánchez Arenas, 2013), pues afirma que:

La creación artística tiene la capacidad de aglutinar dentro de un mismo proceso distintos indicadores de desarrollo como son, entre otros, los perceptivos, los cognitivos, los afectivos y los estéticos, y es precisamente en ese carácter integrador donde radican, a mi juicio, los beneficios educativos del arte.

Por ello, se presenta este Trabajo Fin de Grado, en el cual se trabaja el arte respetando la individualidad de cada niño y su forma de expresión, se ofrece a los niños la posibilidad de experimentar soportes innovadores en los que reflejar dicha expresión y las actividades que se presentan ofrecen la posibilidad de desarrollar la creatividad.

PRESENCIA DEL TEMA EN EL CURRÍCULO

En este apartado se pretende establecer una relación entre el currículo (Decreto 254/2008, de 1 de Agosto) y la secuencia de enseñanza. Se detalla a continuación:

- ⊗ Los objetivos del currículo que se relacionan con el tema son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA:

- a) Conocer sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en la lecto-escritura.

ÁREA. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- 4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y las capacidades de iniciativa.
- 5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- 8. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas.

ÁREA. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- 7. Descubrir y valorar las principales manifestaciones artísticas de la Región de Murcia, mostrando interés y respeto hacia ellas.

ÁREA. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- 1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y

- sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
2. Expresar emociones, sentimientos deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes.
 7. Iniciarse en la escritura de palabras.
 9. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

🌀 Las áreas, bloques y contenidos que se proponen son los que siguen:

ÁREA. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

❖ BLOQUE 2. Juego y movimiento

- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos. Gusto por el juego.
- Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino.
- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones expresivas propias y de los demás.

❖ BLOQUE 3. La actividad y vida cotidiana

- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto.

ÁREA. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

❖ BLOQUE 3. Cultura y vida en sociedad.

- Manifestaciones artísticas de la región de Murcia.

ÁREA. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

❖ BLOQUE 1. Lenguaje verbal

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, reflexión sobre los mensajes de los otros, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, respondiendo con un tono adecuado.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y aprender.

Aproximación a la lengua escrita

- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
- Identificación de palabras escritas.
- Utilización de juegos de abecedario y palabras para componer vocabulario.
- Identificación de letras a partir de su nombre y sonido y establecimiento de correspondencias grafema-fonema.

❖ BLOQUE 3. Lenguaje artístico. Expresión plástica

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (forma, color, volumen, espacio).
- Expresión y comunicación de hechos, vivencias o fantasías a través de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Utilización adecuada, cuidado y respeto de los mismos.
- Participación en realizaciones colectivas. Interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

© Los criterios de evaluación que se refieren a estos contenidos son:

ÁREA. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

3. Manifestar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.
7. Participar en juegos, mostrando habilidades manipulativas de carácter fino.
9. Mostrar actitudes de colaboración y ayuda mutua en situaciones diversas, especialmente entre iguales.

ÁREA. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

20. Identificar rasgos propios (personajes, manifestaciones artísticas) de la Región.

ÁREA. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

2. Utilizar de forma apropiada y creativa la expresión oral para relatar vivencias, razonar y resolver situaciones.

3. Escuchar comprender mensajes orales diversos (relatos, descripciones, explicaciones, informaciones...) que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
4. Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar...), y aceptando las diferencias.
8. Utilizar la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute.
13. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos (plástico), mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.
14. Desarrollar la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas propias y de los demás.
15. Mostrar curiosidad e interés por las manifestaciones artísticas de su entorno.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La secuencia de actividades se ha llevado a cabo durante la realización de las Prácticas Escolares IV, en el colegio CEIP Azorín, más concretamente, en el aula de Educación Infantil 5 años A. La metodología que se utiliza en la misma está basada en aprendizajes significativos, en una participación activa de los alumnos y en una perspectiva globalizadora y constructivista. Se trabaja por proyectos, y cobran gran importancia el juego y los aspectos afectivos. Esta metodología se aplica en un ambiente de afecto y confianza que potencia la autoestima y la integración del alumnado. Las actividades se realizan en las mesas de trabajo, a las que acuden por equipos, y cuando se van terminando las tareas se acude a los rincones, en los que se fomenta la interacción entre los niños y la elaboración de relaciones afectivas y sociales, así como la simbolización de la realidad exterior. Además, se hace uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda activa de información sobre los temas que se estén abordando. Toda esta decisión

metodológica responde a una intencionalidad educativa adecuada a las características del alumnado a través de una atención individualizada.

La clase cuenta con varias zonas que responden a las necesidades del alumnado. Son las siguientes:

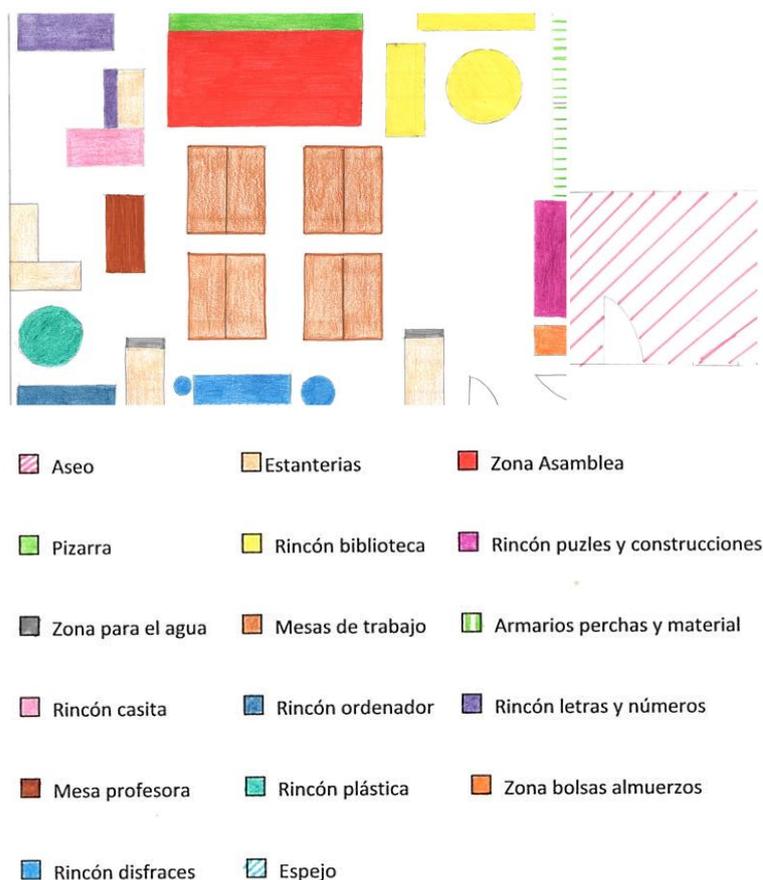


Figura 1. Plano del aula

Las bandejas para los almuerzos, están colocadas en columna. En ella los niños dejan las bolsas de sus almuerzos cuando llegan a clase. Su principal finalidad es que el protagonista de la semana identifique las bolsas y los nombres de los compañeros para repartirlas a la hora del almuerzo. Favorece la autonomía.

Las perchas están situadas dentro del armario. Cada percha tiene el nombre de un niño acompañada de la foto. Cuando los alumnos llegan cada mañana, se quitan sus chaquetones y los dejan en estas perchas. Esta rutina favorece la autonomía.

En la zona de la asamblea hay una alfombra dibujada en el suelo y una pizarra. A ella se acude cada mañana para hacer las rutinas de bienvenida. También se va a esta zona del aula para repasar las letras del abecedario, los números, para hacer actividades de iniciación en la lecto-escritura y en el cálculo, para reforzar contenidos, presentar el material aportado por el protagonista de la semana, aprender cosas sobre él y ver sus páginas del libro viajero. Al finalizar la jornada escolar, se acude a la asamblea para recordar la jornada, y comentar lo que se ha hecho.

En el aula hay varios rincones. En ellos pueden manipular y experimentar. Se fundamentan en el juego simbólico, que permite a los niños situarse activamente delante de su mundo real y de las actividades de la vida cotidiana. Adquieren gran importancia en la elaboración de las relaciones afectivas y sociales con los demás.

En las mesas de trabajo se realizan las tareas, se almuerza y se realiza la relajación después del patio. Hay una zona destinada a guardar las botellas de agua. Al comenzar el curso cada niño elige su bolsillo y se pone el nombre de cada uno. Está al alcance de los niños.

El aseo está contiguo a la clase. En él se realizan los hábitos de higiene y el control de esfínteres.

Los recursos materiales están al alcance de los niños, para favorecer y desarrollar su autonomía.

En cuanto a los participantes, el nivel sociocultural de sus familias es medio. Tienen un nivel de estudios medio-bajo. Esta población es heterogénea. En esta aula en concreto hay alumnado inmigrante procedente de Marruecos.

En el aula hay un total de 24 niños (13 niñas y 11 niños), entre los cuales se observan distintos ritmos de aprendizaje. La mayoría tiene facilidad para adquirir los contenidos, aunque algunos alumnos tienen alguna dificultad para ello. Hay alumnos que responden correctamente a las cuestiones, participan siempre en la

asamblea, realizan las actividades con facilidad; sin embargo, hay otro grupo de alumnos/as que por tener un ritmo de aprendizaje más lento necesita apoyo ordinario a la hora de realizar las actividades. También presentan falta de atención en la asamblea y falta de comprensión. Por todo ello, los equipos son heterogéneos, lo cual favorece el aprendizaje de todos sus miembros, la ayuda mutua y la cooperación.

Tres niños necesitan apoyo del psicomotricista, y dos de ellos requieren también del apoyo del logopeda. Además, hay un niño que presenta necesidades educativas especiales, en concreto es un niño diagnosticado con autismo. Presenta un alto grado de autismo, con retraso en el lenguaje y la comunicación, problemas en la relación social, contacto ocular, problemas de expresión y presenta conductas disruptivas que dificultan el desarrollo de las clases. Este niño está atendido por un logopeda, un PT, un fisioterapeuta, un terapeuta de Astrade y una especialista de atención temprana.

En el grupo-clase se observa bastante cooperación entre el alumnado. Se ayudan unos a otros, no dejan a nadie aislado, se observan muestras de afecto y están atentos al alumno con necesidades educativas especiales. En la relación con este alumno, en general los niños han normalizado conductas negativas de este niño, y las aceptan porque comprenden que es especial. Finalmente decir que la relación de los alumnos con la maestra es muy positiva, y en ella se observan muestras de cariño, respeto, ayuda y comprensión, por lo que se trabaja en un ambiente acogedor.

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA “BUSCANDO PISTAS SOBRE OLINDA, UNA CIUDAD INVISIBLE”

La secuencia de enseñanza que se propone es “Buscando pistas sobre Olinda, una ciudad invisible”, y está destinada a los niños del aula 5 años A.

La relación de esta secuencia de enseñanza con el currículo oficial se ha detallado anteriormente en el apartado 4 (presencia del tema en el currículo).

A la hora de analizar didácticamente las dificultades que presenta el aprendizaje de los contenidos de la secuencia se puede decir que los contenidos que se van a trabajar no deben presentar en principio dificultad, pues la secuencia se va a iniciar de manera motivadora, intentando captar la atención de los niños, y las actividades que se realizarán a lo largo de la misma mantendrán esta atención e interés que ayudará a la adquisición de los contenidos.

Al basar la secuencia en la línea del constructivismo, se dará mucha importancia a las ideas previas de los niños, siendo éstos partícipes activos, lo que favorecerá la adquisición de los aprendizajes y la comprensión de los contenidos que se van a abordar.

Lo que puede ser un poco complicado de entender para los niños es la historia de la ciudad de Olinda, que es la ilustración que se va a trabajar, pero se ha intentado adaptarla para que ésta sea un poco más atractiva y llamativa para los niños, y un poco más fácil de entender.

Se había pensado en un principio que conocer la faceta de Pedro Cano como ilustrador además de pintor podía presentar alguna dificultad, pero la profesora comentó que ya habían trabajado un ilustrador, por lo que no se espera que este contenido presente dificultad alguna.

Para realizar esta secuencia se ha consultado el material de la asignatura “Taller de Creación e Investigación Artística” y se han tomado como referencia algunas actividades realizadas en las clases prácticas de esta asignatura con la profesora Bibiana Soledad Sánchez Arenas. También se han consultado los contenidos que se iban a abordar en esta secuencia con la tutora del aula M^a del Rosario Navarro. Además, se han consultado otras fuentes como la revista “Maestra Infantil”, de la editorial EDIBA, y el libro “Las Ciudades invisibles” del autor Italo

Calvino, para conocer la historia de la ciudad de Olinda y poder adaptarla a la edad de los alumnos.

Los objetivos de aprendizaje específicos de la secuencia son los que siguen:

- Conocer la faceta de Pedro Cano como ilustrador.
- Trabajar una ilustración de Pedro Cano: Olinda.
- Conocer la historia de la ciudad de Olinda.
- Trabajar diferentes técnicas plásticas.
- Fomentar la expresión creativa de los niños.
- Brindar la oportunidad de expresarse espontánea y libremente en actividades plásticas.
- Mostrar actitudes de respeto, ayuda y colaboración con los compañeros.
- Desarrollar la lecto-escritura.
- Discriminar auditiva y visualmente las letras del abecedario y palabras.
- Ampliar el vocabulario.

A la hora de seleccionar los contenidos, se han tenido en cuenta las características psicoevolutivas de los niños y el carácter globalizador de la educación. Al ser una secuencia de enseñanza que se va a trabajar en una metodología por proyectos, no se debe olvidar que los niños tienen un papel activo, convirtiéndose en los protagonistas del proceso, y que aunque se pretendan planificar los contenidos, a lo largo de la secuencia pueden surgir contenidos nuevos a los que se deba dar respuesta. Por ello, los contenidos estarán abiertos a las curiosidades que puedan surgir en el aula.

Los contenidos que se van a abordar son:

- Ilustración Ciudad de Olinda: imagen e historia.
- Pintor e ilustrador Pedro Cano.
- Concepto de ilustración.
- Técnicas plásticas: acuarela, pintura, pintura dactilar, recortado, dibujo, collage en volumen.

- Lecto-escritura relacionada con la ciudad a trabajar.
- Letras del abecedario: mayúsculas y minúsculas.

Para realizar esta secuencia, las actividades se han estructurado en cuatro etapas o fases: iniciación, desarrollo de los contenidos, reflexión, y aplicación y consolidación de lo aprendido. Finalmente se hará una reflexión de toda la secuencia y se comentarán las conclusiones a las que se ha llegado.

La secuencia está vinculada al proyecto que se ha llevado a cabo en el aula durante el periodo de prácticas "Proyecto de Arte Pedro Cano". Por ello, en la secuencia se han trabajado contenidos relacionados con este pintor, en concreto una de sus ilustraciones "Olinda", que realizó para el libro "Las ciudades invisibles" de Italo Calvino (1975).

Se ha decidido trabajar una ilustración porque en la programación de este proyecto no se había contemplado la posibilidad de trabajar ilustraciones. De este modo, se amplían los contenidos y el aprendizaje que los niños van a adquirir. También se trabaja para que los niños conozcan otra faceta del pintor Pedro Cano. En esta secuencia también se trabaja con las letras mayúsculas y minúsculas, pues este contenido se está viendo en clase y se le está dando bastante importancia para iniciar a los niños en la lectura y escritura de palabras. Se formará vocabulario relacionado con la ilustración que se va a trabajar y con el pintor.

Las actividades de esta secuencia son llamativas para el alumnado, siendo desarrolladas de forma lúdica y brindando flexibilidad en su realización.

La secuencia de enseñanza se lleva a cabo durante el mes de Marzo. A continuación, se indican los días destinados a cada actividad:

MARZO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
17 Fase 1. Actividad nº 1	18 Fase 2. Actividad nº 1	19 Fase 2. Actividad nº 2	20 Fase 2. Actividad nº 3	21 Fase 2. Actividad nº 4
24 Narración del cuento para recordar	25 Fase 3. Actividad nº 1	26	27	28 Fase 4. Actividad nº 1 Actividad nº 2
31 Fase 4. Actividad nº 2 (terminar montaje)				

Figura 2. Cronograma de la secuencia

A continuación, se presentan las actividades de la secuencia organizadas en las fases anteriormente mencionadas:

🌀 FASE 1. INICIACIÓN (Motivación, interrogantes, intercambio de ideas y propuestas)

La secuencia comienza con la actividad “La caja misteriosa”. Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: una caja decorada con imágenes de huellas, lupas...y con objetos en su interior (lupa, linterna, imágenes de huellas dactilares, algodón, sobre con placas de detectives, una para cada niño). También se utilizará la ilustración de la ciudad de Olinda (Anexo nº 1), la cual se ha extraído de María Luisa (2009), una cartulina, lápices y rotuladores.

La actividad se realizará en la zona de la asamblea en gran grupo. El profesor comenzará diciendo a los niños:

“Mirad lo que nos han dejado. ¿De quién puede ser esta caja? A ver lo que lleva... (Se observan las imágenes que decoran la parte exterior de la caja) ¿Qué es cada imagen?”

Cuando los niños respondan se preguntará:

“Y qué llevará dentro...” (Se deja un tiempo para que los niños digan lo que cada uno piensa que puede haber).

A continuación se abrirá la caja y se comentará y se observará todo lo que hay dentro. Se dirá a los niños:

“Sin duda es la caja de un detective. ¿Conocéis algún detective? ¿Sabéis el nombre de alguno? ¿Y qué puede querer el detective que nos ha dejado esta caja? ¿Para qué nos la ha dejado? (dejamos un tiempo para pensar y exponer ideas). ¡Anda!, ¡en este sobre hay algo! A ver qué es... Ah! Ya sé lo que quiere este detective, ¡mirad!, ha dejado estas placas para vosotros. (Se enseñan las placas). Quiere que os convirtáis en detectives para ayudarle a averiguar cosas sobre algo (se saca la imagen de la ciudad de Olinda que estará debajo de la caja). Mirad, nos ha dejado esta imagen, querrá que averigüéis cosas sobre esta imagen. Y para ello, nos ha dejado también esta cartulina” (Anexo nº 2) (se enseña la cartulina que lleva unas preguntas para crear interrogantes e intercambiar ideas).

Las preguntas que aparecen en la cartulina son: “¿qué es esta imagen, de qué pintor puede ser, cómo se puede llamar esta ciudad, qué creéis que hay en ella, cómo será esta ciudad?”. Se colocará la cartulina en la pizarra, y la ilustración junto a la cartulina, y se dirá a los niños:

“Antes de ayudarle, vamos a ponernos nuestras placas. Ahora ya estamos listos para ser buenos detectives y poder ayudar e investigar”.

Se irán leyendo las preguntas de la cartulina y los niños irán respondiendo, levantando la mano y respetando los turnos de palabra, para expresar sus ideas previas sobre dichas preguntas. Irán saliendo de uno en uno a escribirlas en la cartulina, de forma que ésta quedará completa con sus ideas sobre la ilustración de Olinda escritas por ellos mismos.

La actividad tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente.

🌀 FASE 2. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Esta fase comienza con la actividad “Olinda, una ciudad invisible”. Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: tres tarjetas con la historia de la ciudad de Olinda (Anexo nº 3), pictogramas (Anexo nº 4) y la ilustración de Olinda (Anexo nº 1).

La actividad se realizará en la zona de la asamblea en gran grupo. El profesor comenzará la actividad mostrando la ilustración de Olinda y preguntando a los niños si recuerdan el nombre de esa ciudad.

*“¿Recordáis como se llama esta ciudad? ¿Qué dijimos que había en ella?
¿Queréis conocerla? Pues voy a leer su historia para que la conozcamos y
podamos aprender cosas sobre ella”.*

A continuación, se colocará la ilustración en la pizarra. El profesor comenzará a contar la historia (Calvino, Italo 1975), acompañando la narración de la misma con ilustraciones que irá mostrando para facilitar la comprensión de la historia.

Tras contar la narración, se harán preguntas a los niños como:

*“¿Os ha gustado la historia de Olinda? ¿Qué es lo que más os ha gustado
de esta ciudad? ¿Cómo es la ciudad de Olinda?”*

La actividad tendrá una duración de 15 minutos.

La siguiente actividad de esta fase es “Mi Olinda imaginaria”.

Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: papel continuo de 3 metros, pinturas y pinceles.

La actividad se llevará a cabo en la zona de la asamblea, a la que se acudirá en pequeños grupos. Cuando los niños lleguen a la clase, encontrarán colocada en la pared, en la zona de la pizarra, un mural gigante de papel continuo. En él hay 24 marcos que previamente el profesor ha dibujado con rotulador, para que cada niño tenga su lugar de expresión, (Anexo nº 5).

En la zona de la asamblea habrá preparada una mesa con pinturas de diferentes colores y pinceles. Se comenzará la actividad preguntando:

“¿Veis este mural? ¿Qué creéis que se va a hacer en él? (se deja un tiempo para que los niños respondan). En este mural, vamos a dibujar la ciudad de Olinda, recordar que la ilustración es una ciudad tan chiquitita que no se ve, y había que mirarla con lupa, y como no podemos verla, cada uno va a dibujar la ciudad de Olinda como se la imagine. Vais a tener cada uno vuestro espacio para dibujar. Ahora vais a ir saliendo a elegir vuestro espacio y ponéis vuestro nombre en él. (Los niños saldrán a elegir un marco y poner su nombre y volverán a las mesas). Ahora vais a salir por grupos para comenzar a pintar, recordar que podéis dibujar la ciudad de Olinda libremente, como la imaginéis, como cada uno crea que es.”

Se irá indicando qué niños van saliendo. Saldrán por grupos para no molestarse al pintar. Para llegar a los marcos más altos, los niños podrán subirse al banco. Al finalizar todas las obras, se observarán y comentarán, destacando lo que más le gusta a cada uno, si ha quedado divertida y están contentos con el resultado.

Se decidirá entre todos un lugar de la clase para colocarlo a la vista de todos. El día del centro se expondrá este mural en un “museo de arte” que se realizará en el colegio.

✚ Imágenes de la actividad en anexos (Anexo nº 6).

La actividad durará entre 45 minutos y una hora, ya que los niños irán saliendo en grupos reducidos a realizar la obra y cada niño puede dedicar el tiempo que necesite para expresar lo que imagina y para crear su obra.

Se continua la fase de desarrollo con la actividad “Somos detectives”. Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: caja de detectives que se ha utilizado en la actividad de motivación, carta (Anexo nº 7), tarjetas de letras en folios de colores (Anexo nº 8), siluetas de lupa (Anexo nº 9), papel celofán transparente, tijeras, punzones y alfombrillas, pegamento, canción detectives, CD, platos de plástico, cartulina y gomets.

La primera parte de la actividad se realizará en la zona de la asamblea en gran grupo. Después se acudirá a las mesas de trabajo para elaborar las lupas, de manera individual. Para la realización del juego se utilizará toda la clase, desplazándose los niños por todo el espacio. Los niños estarán agrupados en cuatro grupos que cooperarán en la búsqueda de las letras. Finalmente se acudirá de nuevo a la asamblea para finalizar la actividad.

La actividad comenzará enseñando a los niños en la zona de la asamblea la caja que nos dejó el detective. Al abrirla, se ve un sobre nuevo, y dentro de ese sobre, una carta para todos. Se enseñará a los niños/as y se leerá. En ella, el detective pide a los niños su ayuda. Un ladrón ha robado todas las letras de las palabras que tenía el detective como pistas sobre la ciudad de Olinda, la ciudad que estaba investigando. Ahora solicita su ayuda para encontrar todas las letras y volver a formar las palabras.

Antes de comenzar la búsqueda, se hablará a los niños sobre el famoso detective Sherlock Holmes, para que conozcan un poco a este personaje y puedan tomarlo como referencia en sus experiencias como detectives. A continuación, se hará un juego en la asamblea, que servirá como prueba para comprobar si son buenos

detectives. Un niño será el detective y tendrá que mirar a todos sus compañeros, para acordarse del sitio en el que están sentados.

A continuación, cerrará los ojos y otro niño o niña deberá cambiarse de sitio. Se dirá al niño detective que abra los ojos y que adivine qué compañero se ha cambiado. El juego se repetirá varias veces para que todos pasen por el rol de detective. Al finalizar el juego se dirá a los niños:

“¡Muy bien chicos! Todos habéis pasado la prueba con éxito. Y todos tenéis vuestra placa que os dio el detective, ahora nos falta algo más. En vuestras mesas vais a crear vuestras lupas para poder comenzar la búsqueda. ¿Estáis preparados? ¡Pues comenzamos, vamos a nuestro sitio!”

Los niños irán a las mesas de trabajo y se repartirá a cada uno una silueta de una lupa. El responsable de cada equipo cogerá las tijeras, los punzones y las alfombrillas para repartirlas a sus compañeros.

Se comenzará coloreando la lupa, y a continuación, se sacará el centro de la misma con el punzón. Finalmente se recortará la silueta con las tijeras. Conforme vayan terminando, se colocará un círculo de papel celofán transparente que hará de lente, con la ayuda del profesor. Mientras los niños trabajan sonará de fondo una canción de detectives.

La actividad continuará después del recreo. Mientras los niños están en el patio, se esconderán las letras por la clase. Las letras aparecerán tanto en mayúscula como en minúscula en cada tarjetita. Cuando acabe el recreo y los niños vuelvan al aula, cada uno cogerá su lupa y su placa de detectives para comenzar la búsqueda de las letras robadas. La consigna será:

“Bueno chicos, vamos a comenzar a buscar las letras que el ladrón ha robado, para ello vamos a coger nuestras lupas y nuestras placas. En las mesas, a cada equipo voy a ponerle un plato de plástico, con un gomet del color de cada equipo. Cuando comencemos la búsqueda iremos guardando

*las letras que vayamos encontrando en nuestro plato. ¿Estáis preparados?
¡Pues usar vuestras lupas y seguro que lo conseguís! ¡Adelante!”.*

Los niños comenzarán a buscar desplazándose por la clase todas las letras, que estarán escondidas por los rincones, por las cestas de los materiales... Por ello, deberán buscar con mucha atención. Cuando vayan encontrando alguna letra, deberán ir dejándolas en el plato de su equipo. Cuando hayan encontrado todas las letras, se acudirá a la asamblea, cada equipo con su plato. Entre todos se buscarán las letras que van haciendo falta para formar cada palabra. El profesor irá diciendo cada palabra y los niños, utilizando las letras del plato de su equipo, buscarán de una en una las letras necesarias para formar esa palabra. Un ejemplo de este intercambio de información es el siguiente:

“Una de las palabras robadas es Pedro Cano, a ver, ¿quién tiene una P? (se deja tiempo para que la busquen) ¡Muy bien! colócala en la cartulina, y ahora ¿qué letra viene? (los niños responden la e) ¿Y quién la tiene? ¡Muy bien! Ponla al lado de la P” (se seguirá esta metodología para todas las palabras).

Los niños saldrán de uno en uno a colocar las letras en la cartulina. Las letras formarán el nombre del pintor, la palabra ilustración, el nombre de la ciudad, cosas que hay en ella, y palabras de las cosas que los niños dijeron en las ideas previas que creían que habría en Olinda. Finalmente se repasarán y se leerán todas las palabras y se dará la enhorabuena a los niños por completar la misión y haber ayudado al detective a encontrar todas las pistas. Se harán preguntas a los niños para evaluar la actividad:

“¿Os ha gustado la actividad de hoy? ¿Qué os ha gustado más? ¿Os lo habéis pasado bien actuando como detectives y buscando las letras? ¿Qué palabras hemos formado?”

 Imágenes de la actividad en anexos (Anexo nº 10).

Como esta actividad cuenta con varias partes, la duración de cada una de ellas será la siguiente: Para la primera asamblea, el juego, y la creación de las lupas, se dedicarán 45 minutos. Para la última parte de la actividad que consiste en la búsqueda de las letras y crear las palabras en la asamblea se dedicará 1 hora.

Esta fase finaliza con la actividad “Somos ilustradores”. Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: acuarelas, pintura, hojas A3 para acuarela, rodillos, pincel, silueta lupa y del círculo de la lente (Anexo nº 11) y ceras.

La actividad se realizará en las mesas de trabajo, y se realizará de manera individual. En las mesas de cada equipo se pondrán acuarelas y pintura, y habrá un rodillo y un pincel para cada niño. Se repartirá a cada niño una hoja A3 para acuarelas. Antes de comenzar se mostrará la ilustración de Olinda y se pondrá en la pizarra para tenerla de modelo. Se comentará cómo es la ilustración y se explicará que van a reproducirla, cada uno hará su obra. Primero los niños tendrán que pintar el fondo de la hoja A3 con el rodillo. Cuando vayan terminando se sacarán los trabajos a la puerta de la clase para que se seque la base. Antes de salir al recreo se recogerán y se continuarán a la vuelta del mismo.

El segundo paso será calcar el círculo que representa la lente, con la ayuda del profesor, y pintarlo con el pincel utilizando acuarela (mezcla de naranja con blanco). Se volverán a dejar secar los trabajos en la puerta de la clase. Cuando éstos estén secos, se recogerán y se pegará la silueta de la lupa, con ayuda del profesor.

Finalmente, se recogerán los trabajos y se pondrá la inicial del nombre de la ciudad con cera de color marrón, y se harán las rayas que simulan las grietas de la ilustración. Esto se hará con ayuda del profesor. Se observarán las producciones de los niños y se comentarán las semejanzas con la ilustración del pintor.

 Imágenes de la actividad en anexos (Anexo nº 12).

La actividad se irá haciendo en varios momentos del día, porque requiere ir dejando a secar el trabajo que se va realizando para poder continuar. Por ello, no se puede determinar una duración concreta, pues dependerá de la rapidez de secado.

FASE 3. REFLEXIÓN

La actividad de reflexión que se planifica para esta secuencia es “¿Qué hemos aprendido sobre Olinda?”. Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales: cartulina, tarjetas de letras en mayúscula y minúscula en folios de colores (utilizadas en una actividad previa) y pegamento.

La actividad se realizará en la zona de la asamblea en gran grupo. Para comenzar esta actividad, se colocará en la pizarra una cartulina con el título ¿Qué hemos aprendido sobre...? y al lado de la cartulina se colocará la ilustración de Olinda (Anexo nº 1), a la cual se recurrirá a lo largo de la reflexión las veces que se precise.

Lo primero que se hará será leer el título. A continuación, se comentará con los niños todo lo que se ha aprendido, y cada niño dirá lo que quiera comentar o expresar. Se trata de recordar todo lo que hemos hecho a lo largo de la secuencia. Cuando los niños hayan expuesto sus ideas, se procederá a leer las preguntas de la cartulina para ir respondiéndolas, una a una. Se comenzará con la primera pregunta, se leerá y se dejará un tiempo para que los niños respondan. A continuación, se sacará una bandeja en la que estarán agrupados conjuntos de letras. Cada conjunto formará una palabra. Un niño saldrá y, utilizando el primer conjunto de letras, formará la palabra que da respuesta a esa pregunta. Cuando la haya colocado, se preguntará al resto de niños si está bien, y se felicitará al niño. Se continuará con la segunda pregunta, y se realizará la misma acción. Primero los niños responderán lo que han aprendido dando respuesta a esa pregunta, y después saldrá otro niño a formar la palabra utilizando otro conjunto

de letras que habrá en la bandeja. Se realizará esta metodología hasta completar el mural, intentando que todos participen en la actividad.

Cuando este mural esté completo, se colocará junto a él el mural que hicimos al inicio de la secuencia con las ideas previas de los niños, y se compararán ambos murales, reflexionando sobre todo lo aprendido, y observando si hay alguna semejanza entre ellos.

✚ Imágenes de la actividad en anexos (Anexo nº 13).

La actividad tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente.

🌀 FASE 4. APLICACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LO APRENDIDO

Para finalizar la secuencia se realizarán dos actividades en las que los niños reflejarán lo aprendido a lo largo de la misma, lo que ha sido más significativo para cada uno, lo que más les ha gustado.

La primera actividad de esta fase es “Un camino divertido”. Para esta actividad los materiales que se van a necesitar son: papel continuo, pinturas, pinceles, rotuladores, ceras y gomets.

La actividad se realizará utilizando el espacio de la clase que va desde la zona de la asamblea hasta la puerta del aula. Se comenzará en la zona de la asamblea, en la que se explicará a los niños que vamos a hacer entre todos, un mural colectivo.

“¿Habéis aprendido muchas cosas sobre Olinda?, ¿cómo es, qué hay en ella?, ¿quién es su pintor?, ¿habéis aprendido a ser buenos detectives, como el detective Sherlock Holmes?... Pues ahora, todo lo que habéis aprendido, todo lo que queráis expresar de lo que hemos trabajado o de lo

que habéis sentido, lo vais a poder poner en un mural colectivo que vamos a realizar”.

El profesor cogerá un rollo de papel continuo y, mientras los niños esperan en la asamblea, lo colocará en el suelo de la clase formando un camino (de la asamblea a la puerta). Previamente se habrá dejado libre el espacio moviendo las mesas con la ayuda de varios niños. También se pondrá en el suelo, al inicio del camino, materiales que los niños podrán utilizar para decorar el camino (pinturas, pinceles, rotuladores, ceras y gomets) (Anexo nº 14).

“Esto es un camino, que vais a decorar pasando por él y expresando en él todo lo que queráis sobre lo que habéis aprendido con todas las actividades. Podéis dibujar, escribir, dejar vuestras huellas... cada uno libremente expresará lo que quiera. ¿Veis el material que he dejado? Pues podéis usar lo que queráis. ¿Os apetece decorar el camino? Pues vamos a formar una fila para poder comenzar. Los chicos del equipo amarillo comienzan a formar una fila, detrás se ponen los del equipo azul, detrás el equipo rojo, y detrás el verde. ¿Estáis listos? ¡Pues ya podéis empezar a recorrer vuestro camino!”.

Los niños irán pasando por el camino decorándolo con sus ideas, emociones, conocimientos... Expresando cada uno libremente lo que quiera, dejando rienda suelta a su imaginación y creatividad, creando entre todos un mural colectivo en el que quedará reflejado lo que hayan aprendido o hayan sentido a lo largo de la secuencia. Cuando finalicen el camino, se observarán las producciones de los niños y se comentará lo que han reflejado en este mural.

 Imágenes de la actividad en anexos (Anexo nº 15).

Esta actividad puede durar aproximadamente 30 minutos, pero dependerá del tiempo que necesiten los niños para realizar sus expresiones.

La segunda actividad de esta fase es “Construimos la ciudad de Olinda”. Para esta actividad los materiales que se van a necesitar son: cajas de cartón, 4 sobres (uno para cada equipo), diferentes tipos de papeles (celofán, pinocho, cartulina...), pegamento, gomets, rotuladores, ceras, tijeras, cintas adhesivas de colores, rollos de papel, mezcla de cola y agua, panel de cartón, papel continuo y pintura.

La actividad se realizará en el porche de la puerta de la clase. Cuando los niños terminen la actividad anterior, saldrán al porche. En él encontrarán varias cajas de cartón y variedad de materiales. También habrá 4 sobres: uno amarillo, otro rojo, otro azul y otro verde. Cada equipo cogerá el sobre de su color y tendrán que leer lo que pone la tarjeta. En las tarjetas se asigna a cada grupo una de las cosas que hay en la ciudad de Olinda para crearlas con las cajas y todo el material (un equipo hará la biblioteca, dos equipos harán las casas, y otro equipo hará las fuentes y los jardines).

Los equipos cogerán las cajas y el material necesario para crear lo que les ha tocado y comenzarán a crearlo, cooperando, trabajando en equipo, tomando decisiones entre todos y gestionando su trabajo. Cada equipo formará su parte de la ciudad como se la imagine, utilizando su fantasía e imaginación. Se dejará al alumnado libertad para la creación de la ciudad, aplicando de esta manera lo que han aprendido.

Cuando los equipos finalicen su trabajo, se pasarán todas las cosas a la zona de la asamblea. Cada equipo explicará al resto de compañeros lo que han realizado. Entre todos, colocarán las cajas en el centro de la asamblea formando la ciudad, decidiendo dónde colocar cada caja.

A continuación, el profesor sacará unos rollos de papel que habrá hecho previamente, y se colocarán alrededor de las cajas, formando un círculo. Se unirán los dos extremos. Seguidamente se formará un mango alargado con otros rollos de papel, y se unirán con el círculo formado anteriormente. Así se representará la ilustración de la ciudad de Olinda en tres dimensiones, con la lupa

(figura formada con los rollos de papel) y la ciudad del interior creada por los niños.

La figura de la lupa formada con los rollos de papel se encolará, y se traerá a clase al día siguiente para poder finalizar la obra, y las cajas se guardan en el armario, hasta el próximo día que se finalizará el trabajo.

Al día siguiente, se forrará con la ayuda de los niños un panel de cartón con papel continuo de color naranja. Este panel se colocará en el suelo, en el centro de la asamblea, y será la base de la obra. Sobre esta base, se colocará la lupa gigante creada con los rollos de papel y ya encolada. Finalmente, se sacarán las cajas que decoraron los niños y se pondrán dentro de la lupa, en el lugar que los niños decidan, creando así la ciudad de Olinda. Para concluir esta obra, se hará con pintura la inicial de la ciudad en un lateral del panel.

Los niños comentarán qué les ha parecido esta experiencia, si les han gustado las actividades, si ha surgido algún conflicto, si están contentos con el resultado...

✚ Imágenes de la actividad en anexos (Anexos nº 16).

La actividad se realizara en dos días. Para primer día dedicado a la creación por equipos de la ciudad con cajas de cartón y a la creación con rollos de papel de la lupa se dedicará 1 hora aproximadamente. Para el segundo día, en el cual se terminará de formar la ciudad de Olinda y se reflexionará sobre la experiencia, se dedicarán 40 minutos.

🌀 REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES DE LA SECUENCIA

El resultado a la hora de llevar a cabo la secuencia ha sido satisfactorio.

Cuando la profesora del aula informó sobre el proyecto que iban a iniciar, comencé a pensar cómo adaptar la secuencia a dicho proyecto. Aún siendo un

proyecto de arte, la metodología que estaba prevista en la programación para desarrollarlo era la misma que para cualquier otro proyecto, basada fundamentalmente en fichas, y limitándose simplemente a copiar y reproducir algunas obras del autor. Considero que esta metodología no brinda la oportunidad a los niños de expresarse libremente, dando rienda suelta a su imaginación, fantasía y creatividad. Por ello, decidí planificar actividades que ofrecieran libertad, apertura y flexibilidad a los niños, que fueran motivadoras, atractivas e innovadoras para ellos. Los niños de estas edades quieren expresarse, y la pintura y, en general, las actividades plásticas, ofrecen a los niños un medio de expresión en el cual pueden desarrollar su creatividad.

La mayoría de las actividades de la secuencia son de carácter lúdico y artístico. Decidí trabajar esta secuencia haciendo partícipes a los niños adoptando el rol de detectives, aprovechando que en la ilustración que se eligió trabajar aparecía una lupa. Al ver esta obra de Pedro Cano me vino a la cabeza la idea de las placas, de los niños buscando por el aula, jugando a ser detectives, y al mismo tiempo aprendiendo, siendo partícipes activos de su aprendizaje, disfrutando y mostrando interés. Por ello decidí trabajar esta ilustración.

He decidido también trabajar un mural colectivo, ya que es una actividad que favorece la creación de vínculos, pues en los trabajos grupales, cada uno aporta algo y todos se enriquecen compartiendo un fin común.

Al realizar actividades plásticas variadas e innovadoras se brinda la posibilidad de apreciar diferentes manifestaciones artísticas.

Para varias actividades, como por ejemplo, la actividad en la que los niños dibujarán su ciudad de Olinda como cada uno la imagina, o la actividad de aplicación en la que realizarán un camino de papel continuo, he elegido utilizar un soporte de grandes dimensiones (papel continuo en ambas) pues este tipo de recurso ofrece la posibilidad de llenarlo con sus producciones con total espontaneidad. Los murales serán grandes para que cada niño tenga su propio espacio de expresión.

Es conveniente proporcionar una gran variedad de material a los niños y dejar que puedan utilizarlo libremente. Por ello a lo largo de la secuencia se harán actividades en las que los niños dispongan de variedad de materiales para usarlos en sus obras.

También pretendo trabajar con esta secuencia la iniciación a la lectura, reconociendo e identificando letras, tanto mayúsculas como minúsculas. Este contenido es uno de los que contempla la programación para este cuatrimestre, y por ello lo he añadido a la secuencia. El gusto por la lectura es algo que, como docentes, debemos despertar en nuestros alumnos. En Educación Infantil se debe empezar a fomentar el gusto por las letras, por las palabras, por las historias, por los cuentos... Por ello, he intentado planificar actividades con las que poder trabajar las letras de forma lúdica, con actividades de abecedario, juegos para buscar letras, crear palabras... Sobre todo se insistirá en esta secuencia en la identificación de las letras minúsculas, pues éstas se han empezado a trabajar este trimestre y requieren mayor refuerzo.

En general, considero todas las actividades de esta secuencia bastante motivadoras e innovadoras, por lo que creo que todos disfrutaremos mucho realizando cada una de ellas.

La evaluación de la secuencia será continua y formativa. Para evaluar dicha secuencia de enseñanza se utilizará principalmente la observación directa y sistemática, que se realizará a lo largo de toda la secuencia. Al comenzar cada fase o actividad se hará una evaluación a través de una lluvia de ideas para detectar las ideas previas de los niños. Durante el desarrollo de cada actividad se observará para hacer un seguimiento de dicho desarrollo y detectar las posibles dificultades que se vayan encontrando. También se hará una evaluación a través de preguntas al finalizar cada actividad y quedarán recogidas en sus producciones las ideas, los aprendizajes, la creatividad de cada uno de ellos. Finalmente en la actividad de reflexión, así como en las de aplicación, también se reflejan los aprendizajes de los niños.

Con todo ello se pretende conocer los aprendizajes que realizan los niños, las preferencias que tienen, su implicación en la realización de las actividades, la atención, las posibilidades y limitaciones de cada niño.

REFLEXIÓN SOBRE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Tras la puesta en práctica de esta secuencia de enseñanza se llega a las siguientes reflexiones y conclusiones:

El trabajo realizado a lo largo de la secuencia y la actuación en el aula ha resultado muy satisfactorio, pues se han conseguido los objetivos de aprendizaje previstos. Al ser una secuencia con actividades innovadoras para los niños, muy motivadoras y atractivas, en las cuales han podido participar activamente, y se han podido expresar libre y espontáneamente, los alumnos han estado motivados y han mostrado mucho interés, por lo que han puesto atención y esfuerzo y han conseguido adquirir los aprendizajes que se esperaba. Esto se ha podido comprobar durante el desarrollo de las actividades mediante la observación directa, y en las asambleas finales de cada actividad a través de preguntas sobre la misma. También al recoger algunos aprendizajes en las producciones de los trabajos, y en los comentarios de los niños a lo largo de toda la estancia en el aula, que cada día recordaban algo de lo aprendido, lo aplicaban a situaciones de la vida cotidiana del aula, establecían comparaciones de otras cosas con la ciudad trabajada, y mostraban interés por aprender cada día algo nuevo sobre ella.

Un aspecto que ha llamado la atención es que una palabra tan compleja para esta edad como es “concéntrica”, se les quedara tan fácilmente tras la narración de la historia con los pictogramas y dibujos que se hicieron en la pizarra. Esta palabra que describe la ciudad de Olinda ha aparecido constantemente en el vocabulario de los niños, incluso traían dibujos de casa con círculos concéntricos y decían “he

dibujado Olinda”. Incluso en trabajos de dibujo libre que se ha realizado con pintura se ha reflejado este dibujo.

En cuanto a las dificultades que han surgido al poner en práctica la planificación cabe decir lo siguiente:

Respecto a la forma de secuenciar, ha costado un poco pensar el orden de las actividades a la hora de llevarlas a cabo, para que tuvieran coherencia los aprendizajes que se iban a adquirir en cada actividad. Pero finalmente la secuencia ha sido correcta, dado los resultados que se ha obtenido con ella.

En cuanto al tipo de actividades a realizar, se pretendía que éstas fuesen innovadoras, que salieran un poco de la rutina a la que los niños están acostumbrados, ofrecer a los niños la posibilidad de expresarse, de crear libremente, para así desarrollar la creatividad y la imaginación. Pero para ello, primero se tenía que ampliar la propia mentalidad hacia nuevas formas de pensar, de actuar, de trabajar, de expresar, romper esquemas y sobrepasar límites. Esto ha costado un poco, porque al igual que los niños de hoy en día, a los adultos también se les acostumbró a trabajar siempre de la misma forma, sin salir de los límites, haciendo las cosas de una única manera válida, y cuesta pensar en nuevas formas de trabajar, de hacer las cosas, pero creo que se está consiguiendo, gracias a las prácticas realizadas en la asignatura “Taller de creación e investigación artística” y gracias a la insistencia y a la metodología utilizada por la profesora que impartió esta asignatura. Se espera que muchas de las actividades que se han introducido en esta secuencia ayuden a los niños a romper sus esquemas, a comprender que hay muchas maneras de hacer las mismas cosas y a expresarse con libertad.

Otra dificultad que se ha tenido ha sido encontrar una obra del pintor que atrajera para trabajarla en la secuencia. Se han consultado muchas obras del pintor y finalmente se decidió la ilustración de Olinda. Pero hubo dificultad a la hora de encontrar el nombre de esta ciudad. Cuando se vio la imagen gustó y surgieron ideas sobre muchas actividades para realizar en relación a ella, pero a pesar de

consultar diferentes páginas para saber su nombre, no se conseguía encontrarlo, aunque finalmente se logró.

Los problemas surgidos con respecto a la gestión de la clase o de las actividades decir que la segunda actividad de la fase de aplicación se ha realizado fuera del aula. Al ser un espacio abierto, en el cual los niños no están acostumbrados a trabajar, algún niño se ha distraído al salir para comenzar la actividad y se ha ido a otras zonas del patio a jugar. Ante esta situación se actuó llamándoles para asignarle alguna tarea determinada, de forma que se involucraran en la actividad y cooperaran con sus compañeros. Así se ha conseguido que todos los niños participaran en la actividad. Con el niño diagnosticado con autismo no se ha tenido dificultad en esta actividad de espacio abierto, porque se contaba con el apoyo del PT, que ha estado con el niño en todo momento. Gracias a su presencia la actividad se ha podido desarrollar con éxito y el niño ha podido ser partícipe de la misma.

En el resto de actividades no se ha tenido problema, y se considera que la actuación ha sido adecuada y se ha sabido gestionar el aula y desenvolverse con soltura en la misma como docente.

Iniciar esta secuencia motivando a los niños con una caja de un detective, ha captado totalmente su atención y ha ayudado a que durante toda la secuencia estuvieran motivados y con ganas de aprender y de trabajar por lo que no se ha tenido problema a la hora de llevar la secuencia a cabo. Los niños han disfrutado mucho en todas las actividades. Les encantó tener su propia placa de detective, crear las lupas, y les gustó muchísimo jugar a buscar las letras por el aula. Todos los días querían repetir esta actividad. También les ha encantado poder dibujar la ciudad de Olinda como se la imaginasen, sin copiar un modelo. Les encanta dibujar libremente, expresarse, crear, investigar, probar, y por ello han disfrutado mucho con todas las actividades.

Cuando se le propusieron las actividades a la tutora del aula, quiso que se llevaran todas a la práctica, pues consideró que iban a ser motivadoras y dio

libertad para desarrollarlas. Por ello, se han podido realizar cada una de las actividades que se había planificado y no se ha tenido que modificar ninguna.

Una vez puestas en práctica, la profesora se ha mostrado muy contenta con todas ellas. Ha mencionado que no tiene ninguna sugerencia, pues todas las actividades le han parecido estupendas, muy motivadoras y completas, y que han seguido al hilo conductor del proyecto.

Considera que mi actuación en el aula ha sido ejemplar, siempre mostrando una actitud positiva, relajada, alegre, cariñosa, respetuosa y atenta, lo cual se transmite a los niños.

Por los resultados obtenidos al llevar a cabo la secuencia, volvería a llevarla a la práctica de la misma manera, pero haciendo alguna variación en dos de las actividades, y ampliándola con dos actividades más, una de ellas se ha llevado a cabo como actividad puntual, pero la adaptaría para incluirla en esta secuencia.

En cuanto a las dos actividades que se han realizado:

En la actividad “Somos detectives” podría esconder las palabras ya formadas, en lugar de las letras sueltas, porque a la hora de colocarlas en la cartulina, se tarda mucho tiempo y puede que algunos niños pierdan la atención.

En la actividad de reflexión “¿Qué hemos aprendido sobre Olinda?”, intenté solucionar este aspecto y por ello preparé conjuntos de letras, para tardar menos tiempo, pues al tener el conjunto es más rápido ya que simplemente tienen que ordenarlas. Aún así, en esta actividad también podría hacerse como sugiero en la actividad “Somos detectives”.

En cuanto a las dos actividades que incluiría en la secuencia de enseñanza, una de ellas sería un “body art”, que se ha llevado a cabo como actividad puntual en el periodo de prácticas, y la otra sería un “land art”.

Para la actividad “body art” se ha tomado como referente a la profesora que ha impartido la asignatura "Taller de creación e investigación artística", Bibiana Soledad Sánchez Arenas, en concreto, una de sus clases prácticas en la cual se realizó un “body art”. Para esta actividad se necesitarían los siguientes materiales: pintura, bolsas de basura, música, cámara de fotos.

La actividad se realizará en gran grupo. Se comenzará preguntando a los niños si han oído alguna vez la palabra “body art”. Se les explicará el significado de esta palabra y se les preguntará de qué creen que puede ir la actividad si tiene ese nombre. Tras una lluvia de ideas, se les explicará en qué consiste la técnica “body art”, y se hará hincapié al explicar que pintar sobre nuestros cuerpos también es arte. Se mostrará a los niños imágenes de body art, y se les preguntará si creen que eso es arte. Se explicará a los niños que Pedro Cano pinta sus obras sobre el lienzo, pero que también se pueden utilizar otros soportes, como por ejemplo, nuestro cuerpo, y que vamos a hacer una actividad en la que vamos a convertirnos en artistas, al igual que Pedro Cano. A continuación, se les preguntará si les gustaría poder expresar en los cuerpos de los compañeros todo lo que quieran y se comenzará a explicar lo que se va a hacer. Primero, en las mesas, se repartirán las bolsas de basura y se las pondrán para poder comenzar. Seguidamente iremos a la zona de la asamblea, en la que habrá una mesa preparada con pinturas. Se pondrá música de fondo. Los niños se pintarán en los brazos, cara, cuerpo... con la pintura. La música puede sugerir pintar más rápido, lento, hacer una forma determinada... cada uno en función de lo que sienta en ese momento, de lo que quiera expresar de manera espontánea. Comenzarán la actividad por equipos. Primero uno de los equipos, por ejemplo, el azul, tendrá que pintar de azul al resto de compañeros, lo que ellos quieran. Luego el equipo amarillo pintará de amarillo a sus compañeros, y así con el resto de los equipos. Después todos los equipos a la vez pintarán a los compañeros de los colores que quieran, y lo que cada uno quiera, tendrán libertad pudiendo así dejar fluir su imaginación, creatividad, ideas y espontaneidad. Todos estarán pintando a la vez en los cuerpos de los demás compañeros, mientras suena la música, que será de diferentes ritmos y melodías. Cuando pare la música esta parte de la actividad finalizará.

A continuación, se saldrá al patio, y los niños se colocarán alrededor de los árboles, rodeándolos, en el suelo... como cada uno elija, para hacer fotos, que se adjuntarán al proyecto.

Cuando se vuelva al aula, se comentará la actividad, y se harán preguntas como: ¿Os ha gustado la actividad que hemos hecho?, ¿cómo os lo habéis pasado?, ¿qué habéis sentido con ella? ¿Pintar sobre nuestros cuerpos es arte?

La actividad tendrá una duración de 30-40 minutos.

✚ Imágenes de la actividad en anexos (Anexos nº 17).

Para la actividad de "land art" se ha tenido como referente a Richard Shilling (citado en Van't Hul, J. 2010). Es un artista que ve el mundo y la naturaleza a través de los ojos del niño y los anima a crear en la naturaleza. Para esta actividad se necesitarían los siguientes materiales: elementos de la naturaleza presentes en el patio, tales como piedras, ramas, hojas..., cámara de fotos.

La actividad se realizará en gran grupo. Se comenzará la actividad preguntando a los niños si han oído alguna vez la palabra "land art". Se les explicará el significado de esta palabra y se les preguntará de qué creen que puede ir la actividad si tiene ese nombre. Tras una lluvia de ideas, se les explicará en qué consiste la técnica "land art", y se hará hincapié al explicar que crear obras con estos elementos de la naturaleza también es arte. Se mostrará a los niños imágenes de obras creadas por Richard Shilling, y se les preguntará si creen que es arte. Se recordará a los niños que Pedro Cano pinta sus obras sobre el lienzo, que ellos han pintado sobre sus cuerpos, y que ahora van a utilizar otro soporte para crear una obra, la propia naturaleza, y que en ella vamos a convertirnos también en grandes artistas. A continuación, se les preguntará si les gustaría crear con los elementos naturales del patio la ciudad de Olinda y se comenzará a explicar lo que se va a hacer. Se saldrá al patio, y por equipos, comenzarán a buscar y a recoger piedras, ramas... lo que cada equipo quiera y crea que le va a ser necesario. Cuando todos los equipos hayan recogido varios materiales, se

acudirá a la zona de la pinada para allí formar nuestra obra. Los niños tendrán que crear, con todos los materiales que han buscado, la ilustración de Olinda que se ha trabajado a lo largo de la secuencia. Ellos decidirán como crear cada parte de la obra, con qué materiales, cómo colocarlos... podrán crear su ilustración con libertad, utilizando su imaginación y su creatividad. Finalmente, cuando hayan creado la obra, se hará una foto de la misma para poder adjuntarla al proyecto.

Cuando se vuelva al aula, se comentará la actividad, y se harán preguntas como: ¿Os ha gustado la actividad que hemos hecho?, ¿cómo os lo habéis pasado?, ¿qué habéis sentido con ella? ¿Crear la ciudad de Olinda con las ramas, piedras y cualquier elemento natural es arte?

La actividad tendrá una duración de 1 hora aproximadamente.

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO

Tras realizar este Trabajo Fin de Grado, he comprendido la importancia de favorecer en las escuelas la expresión creativa de los niños, pues a estas edades es necesario que puedan desarrollar la imaginación y expresar sus fantasías, y el arte es para ellos un medio de expresión idóneo.

La formación recibida en algunas de las materias del Grado me han resultado muy útiles para la realización del presente trabajo, en concreto la formación de la asignatura "Taller de creación e investigación artística", impartida por la profesora Bibiana Soledad Sánchez Arenas. He tomado como referencia las clases prácticas de esta asignatura, así como conceptos expuestos en clases teóricas. Gracias a esta asignatura he aprendido a mirar la educación artística desde otra perspectiva, a romper esquemas, y a poder ayudar así a los alumnos a que ellos también rompan esquemas y salgan de los límites que actualmente se imponen en la mayoría de las aulas.

He podido llevar al aula las actividades de la secuencia y una de las actividades que propongo como ampliación de la misma. Me ha sorprendido la respuesta que

han mostrado los niños ante las actividades de la secuencia. Han disfrutado mucho realizándolas, han mostrado una gran motivación y un gran interés. Tenían ganas de aprender, y estaban muy entusiasmados con los contenidos que adquirirían cada día. Lo que más me ha llamado la atención ha sido la actitud que han mostrado los niños ante actividades en las que se les brindaba libertad de expresión, como por ejemplo, la actividad del mural en el que podían crear la ciudad de Olinda como la imaginasen, sin tener que copiar nada, simplemente expresar su fantasía; o la actividad de crear en 3D la ciudad. Han realizado las actividades de forma autónoma, decidiendo, opinando, creando, desarrollando la creatividad y disfrutando con ello.

Elsa Punset afirma que “de pequeños somos un torrente de creatividad” y que “esta capacidad debería mantenerse a lo largo de todas nuestras vidas” (Punset, 2013). Y para ello, considero que hay cosas que deberían ir cambiando, pues el contexto lo está requiriendo. En su obra más representativa, Lowenfeld defiende la libertad del niño a la hora de crear, sin limitaciones del adulto que a menudo frustran el desarrollo creativo. Para él, “la discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de auto expresión” pues “si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión” (citado en Hernández Belver, 2002).

Los niños se han acostumbrado a una metodología rutinaria, que no despierta interés alguno en ellos. Los niños, a estas edades, dan señales continuamente de sus expresiones creativas, quieren crear y expresar en sus producciones sus fantasías, sus ilusiones, y disfrutan haciéndolo. Por ello considero que la educación debe cambiar y convertirse en una educación que debe ir acompañada de creatividad. Y en las escuelas, tal como afirma Ken Robinson, “se deben ver las capacidades creativas como la riqueza que son y ver a los niños como la esperanza que son” (Ken Robinson, 2006). Como dijo Picasso alguna vez: “todos

los niños nacen artistas. El problema es seguir siendo artistas mientras crecemos” (citado en Ken Robinson, 2006).

Como indica Robert Dilts, “ser creativos forma parte de nuestro estado natural. Ni las escuelas, ni la vida, ni la sociedad, se han creado para fomentar la diferencia, sino para intentar homogeneizar a las personas, para que actúen todos del mismo modo”. Las escuelas se centran en los aspectos convergentes del pensamiento, y son los divergentes los que están en relación con la creatividad, por lo que debería otorgársele mayor importancia. Este coach indica que “es la vertiente soñadora la menos desarrollada en las culturas, escuelas y sociedades” y afirma que “hay una cosa que todas las familias deberían tener para sus hijos y todas las escuelas deberían incorporar, el rincón para soñar” (citado en Punset, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, M. J. (2010). *Beneficios del arte para los niños*. Recuperado el 10 de mayo del 2014 de <http://taller-arteinfantil.blogspot.com.es/2010/10/beneficios-del-arte-para-los-ninos.html>
- Calvino, Italo (1975). *Ciudades invisibles*. Recuperado el 11 de marzo de http://www.ddooss.org/libros/ciudades_invisibles_Italo_Calvino.pdf
- Decreto 254/2008, de 1 de Agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Gutiérrez, R. (2002). *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. Educación artística y desarrollo creativo*, 279-288. Recuperado el 15 de mayo del 2014 de http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202_110279A/5880
- Hernández Belver, M. (2002). *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil*, 9-43. Recuperado el 11

de mayo de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202110009A/5901>

- Ken Robinson, S. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado el 18 de mayo del 2014 de <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zq>
- Ken Robinson, S. (2011). *Redes. Los secretos de la creatividad*. Recuperado el 18 de mayo del 2014 de <http://www.rtve.es/ alacarta/videos/redes/redes-secretos-creatividad/1056427/>
- Maestra Infantil (2013). Editorial EDIBA.
- María Luisa (2009). *Pedro Cano, Calvino y Ciudades Invisibles*. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de http://pennelloluisa.blogspot.com.es/2009_01_01_archive.html
- Punset, E. (2013). *Redes. La mirada de Elsa: La creatividad*. Recuperado el 18 de mayo del 2014 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mirada-elsa-creatividad/1643868/>
- Ricci, M.A. (2009). *Inteligencia y educación en el sobredotado*. Recuperado el 22 de Mayo del 2014 de <http://miquelricci2008.blogspot.com.es/2009/10/inteligencia-y-educacion-en-el.html>
- Sánchez, B.S. (2013). *Concepto de creatividad en la infancia*. Manuscrito no publicado. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Van't Hul, J. (2010). *Chelín Richard en el Land Art for kids*. Recuperado el 2 de junio de 2014 de <http://artfulparent.com/2010/01/richard-shilling-on-land-art-for-kids.html>

¿CÓMO CUIDAMOS LOS DIENTES?

(LÍNEA 4: ACTIVIDADES DE PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN DOCENTE)

ELENA EGEEA MARTÍNEZ

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es hacer una reflexión sobre la planificación y puesta en práctica de una secuencia de enseñanza, dirigida a niños del tercer nivel del segundo Ciclo de Educación Infantil, para que aprendan la importancia de cuidar nuestros dientes a través de una alimentación sana y de una adecuada higiene bucal, así como los nombres y funciones de los distintos tipos de dientes.

El conjunto de actividades de la secuencia de enseñanza han sido diseñadas para desarrollarse en seis sesiones distribuidas a lo largo de una semana. Estas actividades han sido secuenciadas en distintas fases para lo que se ha tenido en cuenta una fundamentación teórica que está relacionada con la enseñanza de las ciencias en educación infantil y que tiene como finalidad que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje. También se han tenido en cuenta los principios metodológicos que deben orientar la práctica docente en esta etapa como son: aprendizaje significativo, perspectiva globalizadora, metodología activa, el papel fundamental del juego y la cooperación entre el grupo de alumnos.

PALABRAS CALVE

Planificación, higiene bucal, constructivismo, puesta en práctica, Educación Infantil.

ABSTRACT

The aim of this work is to make a reflection on the planning and implementation of a teaching sequence aimed at children in the third grade of Second Cycle of Preschool Education, for them to learn the importance of taking care of our teeth throughout a healthy nutrition and a suitable oral hygiene, as well as the name and function of every type of teeth.

The group of activities of the teaching sequence are designed to be developed in six sessions spread over a week. These activities have been sequenced in different stages to what has been considered a theoretical foundation related to the teaching of Science in Preschool Education and is intended for children to be the builder of their own learning. The methodological principles that should guide the teaching practice at this stage have been also taken into account such as: significant learning, global perspective, active methodology, the basic role of play and cooperation among children.

KEYWORDS

Planning, oral hygiene, constructivism, implementation, Preschool Education.

OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo tiene como finalidad reflexionar sobre las actividades de planificación que he realizado durante el periodo de Prácticas IV y sobre su puesta en práctica en el aula. Para planificar estas actividades y realizar una secuencia de enseñanza fue necesario concretar unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación, así como adaptarse a la metodología utilizada en el aula, que a su vez está determinada por las características espaciales de ésta y por las de los alumnos.

El tema elegido para elaborar la planificación de la secuencia de enseñanza fue *Dientes, golosinas, bebidas azucaradas e higiene bucal* ya que es un tema que tiene una gran importancia en la etapa de Educación Infantil.

Es en esta etapa el momento en el que los niños comienzan a adquirir hábitos que permanecerán como costumbres a lo largo de su vida. Como menciona Vélez (citado en Gutiérrez, 1992):

Al ser estos años tan esenciales, definitivos y la base sobre la que se construyen posteriores aprendizajes, habría que considerar la gran importancia que tiene el desarrollar todas las capacidades del niño dotándole de los conocimientos, habilidades, estrategias, instrumentos, actitudes, valores y normas necesarios tanto para el aprendizaje como para vivir en sociedad (p. 33).

Una parte muy importante de esta educación es aquella que tiene como objetivo desarrollar hábitos de higiene y, más concretamente, los aspectos relacionados con el cuidado de los dientes y la boca por ser la caries una de las enfermedades más comunes entre los niños de estas edades.

Aunque en este caso el tema se ha tratado a través de una secuencia de enseñanza durante una semana de forma puntual, es un tema que debe desarrollarse de manera transversal y que debe formar parte de la vida del niño de forma general. Para llevar a cabo esta idea también se hace necesaria la colaboración de los padres y por ello se planificó, como actividad de conclusión de la secuencia, la elaboración por parte de los niños de una carta a los padres en las que ambas partes se comprometían a seguir unas adecuadas pautas de alimentación y de higiene.

Además de la importancia que tiene en esta etapa, al comentarlo con mi tutora también me dijo que era un tema muy oportuno que quería trabajar en el aula porque muchos de los niños traen para almorzar, la mayoría de los días, bollería y alimentos con chocolate o muy azucarados.

PRESENCIA DEL TEMA EN EL CURRÍCULO

En el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se puede encontrar la presencia del tema relativo al conocimiento de las partes del cuerpo (los dientes) y al desarrollo de los hábitos de higiene y de salud tanto en los objetivos generales como en los del Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Así mismo, también recoge esta legislación

contenidos y criterios de evaluación referidos a este tema. Todos ellos los detallo a continuación, junto a las competencias básicas que se desarrollan con la realización de esta secuencia de enseñanza.

OBJETIVOS GENERALES DEL CURRÍCULO QUE SE RELACIONAN CON EL TEMA

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, entre ellas, las de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección.

OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL QUE SE RELACIONAN CON EL TEMA

- 2. Conocer y representar el cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión, y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
- 6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
- 7. Conseguir una coordinación visual y manipulativa adecuada, por medio de la exploración de objetos, aplicada a las tareas cotidianas y a la representación gráfica.

ÁREA, BLOQUES Y CONTENIDOS QUE SE RELACIONAN CON EL TEMA

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Bloque: 1. El cuerpo y la propia imagen.
- Contenidos:
 - El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los otros. El esquema corporal y su representación gráfica.
- Bloque: 4. El cuidado personal y la salud.
- Contenidos:
 - Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
 - Práctica de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación sana, descanso y control postural.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Reconocer, nombrar y representar las distintas partes del cuerpo y ubicarlas espacialmente, en su propio cuerpo y en el de los demás.
10. Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.

COMPETENCIAS BÁSICAS QUE SE DESARROLLAN

- Autonomía e iniciativa personal: a través de esta secuencia de enseñanza se favorece que los niños adquieran destrezas para realizar algunas actividades de la vida cotidiana con autonomía y con cierta responsabilidad, como son las que se relacionan con el cuidado de la higiene de su boca y con mantener una dieta saludable.
- Competencia comunicativa: a lo largo de toda la secuencia de enseñanza es necesario que los niños expresen sus ideas y se comuniquen con sus

compañeros y con la maestra, tanto de forma oral como a través del lenguaje plástico, desarrollando de esta manera sus capacidades comunicativas.

- Pensar y aprender: se favorece el pensamiento crítico y la toma de decisiones ya que en algunas actividades tienen que discriminar entre varias posibilidades por ejemplo, para determinar si los alimentos son saludables para sus dientes o no. También se fomenta la responsabilidad ya que los niños trabajan de forma individual y en pequeños grupos, de forma cooperativa.
- Competencia social: los niños durante las actividades de la secuencia tienen que dialogar con sus compañeros para llegar a acuerdos y tienen que respetar los turnos de palabra por lo que tienen que aprender a respetar normas básicas de convivencia. Al trabajar y dialogar en gran grupo y en pequeño grupo también tienen que tener en cuenta la opinión de los demás, valorarlas de forma positiva y enfrentarlas con las suyas.

El centro, en su Programación General Anual, no menciona ningún plan o proyecto específico que tenga como objetivo desarrollar o fomentar los hábitos saludables.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Esta propuesta de enseñanza ha sido llevada a cabo en un aula del tercer nivel del 2º Ciclo de Educación Infantil (5 años) del Colegio Privado Concertado Salzillo SL de Molina de Segura.

Las zonas del aula están muy condicionadas por el sistema nuevo que se ha implantado este año de paredes panelables. Al ser el grupo B, las dos paredes laterales están pensadas para abrirse y comunicarse con las aulas de los lados y de las otras dos paredes en una están las ventanas y en la otra una cristalera y la

puerta. Esta distribución hace que no se puedan delimitar espacios en el aula al modo de “Rincones” porque no hay sitio donde ponerlos y tampoco existe apenas espacio para realizar la Asamblea en la que los niños se sienten todos juntos en el suelo. En la entrada al aula existe un pequeño espacio donde a veces los niños se sientan para que la maestra les lea un cuento pero casi nunca se utiliza.

El aula tiene en el lado de la puerta las estanterías con casilleros donde los niños tienen sus cuadernos, a los que pueden acceder y que están señalizados con su foto y su nombre, y donde la maestra tiene sus libros y sus materiales. En la balda de abajo están los libros de la Biblioteca del aula. Al lado de esta estantería se encuentra la pizarra digital interactiva que es móvil puesto que no se puede fijar en la pared. Cuando la maestra la utiliza la gira un poco para que todos los niños la puedan ver desde sus sillas. Al terminar de usarla tiene que tener la precaución de volver a colocarla junto a la pared para que no entorpezca el acceso de los niños a sus casilleros.

En el otro lado de la clase hay cajoneras donde están los materiales para trabajar con plastilina, los ensartables, las regletas, los pegamentos, tijeras, punzones y almohadillas.

En el centro del aula están situadas cinco mesas hexagonales en las que los niños permanecen, la mayoría del día, sentados, ya sea para trabajar en gran grupo o de forma individual.

Al disponer el aula de pizarra digital interactiva y de conexión a internet se utilizó durante el desarrollo de la secuencia para mostrar las imágenes que los niños debían observar y describir y también para, en la última fase de la misma de reflexión y conclusiones, ponerles un vídeo sobre todo lo que habíamos trabajado. Esta aula donde se llevó a cabo la secuencia de enseñanza estaba formada por 30 alumnos, 15 niñas y 15 niños. Como en cualquier clase existe una gran diversidad. Aunque ninguno de los niños presenta necesidades específicas de apoyo educativo y todos cumplen los objetivos, sí se pueden observar distintos ritmos de aprendizaje.

Hay diez niños nacidos a final de año que durante los cursos anteriores han acusado esta diferencia de edad con sus compañeros. Por ello, ha costado que la clase siga un ritmo más o menos uniforme. Aún hay tres niños que se les nota que son más inmaduros y tienen más dificultades que los demás pero todos van evolucionando dentro de sus características personales y de sus capacidades.

Son un grupo que se lleva muy bien. Son amigos también fuera del colegio, lo que hace que les cueste diferenciar su relación dentro y fuera del centro. Por este motivo, es difícil que cuando uno de los niños se porta mal los demás hagan caso a la tutora y lo ignoren, ya que su relación es fuerte.

En la clase no hay ningún niño al que los demás aislen de forma intencionada. Hay algunos que prefieren jugar solos pero esto se encuentra dentro de la normalidad por las características que tienen los niños a esta edad.

Es una clase muy participativa y en general son muy cariñosos.

Se producen conflictos y peleas por el uso del material o al jugar pero se resuelven rápidamente cuando se les para y se les dice que piensen en si lo que están haciendo es lo correcto. Saben retroceder y pedir perdón al compañero cuando ven que su conducta no es la apropiada.

El nivel sociocultural del alumnado y, por tanto, de sus familias es medio. El centro se sitúa en una zona donde no existe apenas inmigración y en el aula no hay presencia de alumnos pertenecientes a grupos sociales minoritarios.

Los padres de los alumnos son trabajadores con un nivel de estudios medio o superior que se interesan por la educación de sus hijos y colaboran con la tutora y el centro en lo que se les solicita.

Como ya se ha comentado en el apartado de “Objetivo y justificación” el motivo para la elección del tema de la secuencia se debió a que muchos niños consumen

de manera frecuente alimentos azucarados, con chocolate y bollería industrial por lo que tanto a mí como a la tutora del aula nos pareció que era un tema interesante que tratar.

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La relación de esta secuencia con el currículo se establece principalmente con el Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal en las que existen objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con el tema de la secuencia. Además también hay varios objetivos generales de etapa con los que se relaciona.

Todo ello se encuentra detallado en el apartado anterior denominado “Presencia del tema en el currículo”.

En el análisis didáctico de las dificultades que pueden tener los contenidos, objeto de aprendizaje, hay que referirse a la importancia de considerar las ideas previas de los alumnos. Esto se deberá tener en cuenta a la hora de fijar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que tendrá la secuencia de aprendizaje.

El que los niños conozcan ya los nombres de los tipos de dientes (paletas, colmillos y muelas) puede suponer una dificultad si lo que se quiere que aprendan son los nombres “científicos” (incisivos, caninos y molares). Para superar esta dificultad se les insistirá mucho tanto al realizar las actividades como al conversar con ellos en que, aunque nos refiramos al mismo tipo de diente, se le puede llamar de formas distintas.

Con respecto a las dificultades que podríamos tener con los contenidos relacionados con las funciones que realizan los distintos tipos de dientes se pretenderá que realicen actividades prácticas, donde los alumnos puedan manipular, experimentar, pensar y expresarse para que, al elaborar ellos mismos sus propias respuestas, puedan comprenderlo mejor. Como mencionan Jorba y

Sanmartí (1996), es necesario que se le proporcionen al alumno este tipo de actividades que les permite reorganizar sus ideas. Que sean actividades en las que manipulen y experimenten con los objetos para que más tarde verbalicen o expresen de forma plástica qué es lo que han hecho y a qué conclusiones han llegado.

Otra dificultad que se podría tener es para que diferencien entre los tipos de alimentos cuáles son más o menos perjudiciales y de qué depende esto. Para ello se realizará una actividad en la que reflexionen sobre a qué puede deberse esta diferencia entre distintos tipos de alimentos azucarados.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Escribe los objetivos de aprendizaje de las Áreas de conocimiento de la secuencia de enseñanza (no del currículo).

Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Conocer e identificar los tipos de dientes.
- Conocer y diferenciar la función que realiza cada tipo de diente.
- Conocer la técnica de cepillado de dientes más recomendable.
- Adquirir destrezas para realizar el cepillado de dientes de forma correcta.
- Adquirir hábitos de higiene saludables.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en su vida diaria.

Área de Conocimiento del entorno:

- Clasificar distintos alimentos en función de su repercusión para la salud dental.

CONTENIDOS

Indica los contenidos de la secuencia referidos a las distintas áreas.

Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Tipos de dientes: incisivos, caninos y molares.
- Función que realiza cada tipo de diente: cortar, desgarrar, machacar.
- Técnica de cepillado de dientes.
- Hábitos saludables.
- Aplicación de los conocimientos adquiridos en su vida diaria.

Área de Conocimiento del entorno:

- Clasificación de distintos alimentos en función de su repercusión para la salud dental.

La secuencia de enseñanza ha sido diseñada para llevarla a la práctica durante una semana del periodo de prácticas, es decir, las distintas actividades que se detallan a continuación se distribuyen en seis sesiones de aproximadamente cuarenta y cinco minutos. Dependiendo del horario de la tutora del aula y de las actividades que ella tenga programadas se realizarán las sesiones en horario de mañana o de tarde.

Para estructurar la secuencia en cuatro fases se ha seguido el modelo de Jorba y Sanmartí (1996). Cada fase tiene unos objetivos particulares y cuentan con diferentes actividades que pretenden conseguir tanto los objetivos propios de cada fase como los específicos de la secuencia de enseñanza.

Las actividades no están adaptadas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo puesto que, como se ha descrito en el apartado de “Contexto y participantes”, en el aula todos los alumnos superan los objetivos del curso y no existen alumnos que necesiten medidas específicas para lograrlos. Se tendrán en

cuenta distintas estrategias metodológicas y organizativas para ofrecer una atención individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, dirigirse a los niños que se distraen más a la hora de realizar las preguntas en la “Asamblea” para reclamar su atención y que no se distraigan o también sacándolos como “ayudantes” mientras se explica la actividad que se vaya a realizar.

Fase 1. Iniciación (Motivación, interrogantes, intercambio de ideas y propuestas)

Actividad 1: “¿Qué sabemos de los dientes?”

Los niños estarán sentados en sus sitios y les mostraré en la pizarra digital la imagen de una boca en la que se pueden ver todos los dientes sanos (Figura 1) y promoveré que los niños expresen sus ideas haciéndoles las siguientes preguntas:

- ¿Qué veis en la foto?
- ¿Todos los dientes son iguales?
- ¿Creéis que todos los dientes sirven para lo mismo?
- ¿Creéis que estos dientes están sanos?

Después de ver la foto de los dientes sanos les mostraré la misma boca pero con caries (Figura 2) y les volveré a preguntar:

- ¿Cómo veis ahora los dientes?
- ¿Qué les habrá pasado?
- ¿Qué creéis que tenemos que hacer para que los dientes sigan sanos?

A partir de esta última pregunta orientaré el debate de los niños en torno a la importancia de lavarse los dientes, sobre si alguno ha tenido caries y dónde ha ido para curarla. A través de sus respuestas obtendré información sobre sus conocimientos para realizar las actividades siguientes.

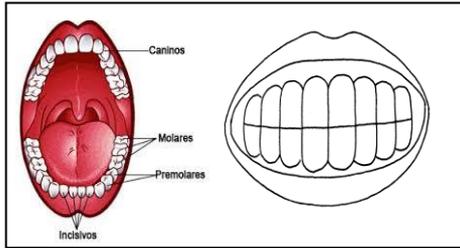


Figura 1. Dientes sanos

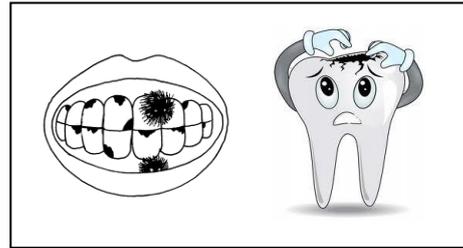


Figura 2. Dientes con caries

Actividad 2: “Los alimentos y nuestros dientes”

En esta actividad los niños permanecerán sentados en sus sitios de trabajo individual aunque participarán hablando todos en gran grupo. Se guiará la conversación para saber qué alimentos creen ellos que pueden provocar problemas en los dientes y cuáles no. En la pizarra digital les mostraré imágenes de alimentos y bebidas azucaradas muy perjudiciales para los dientes con otras que lo son menos (Figura 3). Al mostrarles cada imagen les preguntaré:

- ¿Creéis que esta bebida/comida es buena para los dientes?
- ¿Tomáis muy a menudo esta bebida/comida?
- Después de ver todos estos alimentos, ¿creéis que todos serán igual de buenos o de malos para los dientes?

A partir de sus respuestas podré saber qué conocimientos y opiniones tienen los alumnos acerca de la repercusión de comer unos u otros alimentos, así como de los hábitos de los niños.



Figura 3. Alimentos y bebidas

Fase 2. Desarrollo de los contenidos y reflexión guiada por el profesor

Actividad 3: “¿Qué dientes tenemos?” (Actividad adaptada de Ramallo, 2010)

Basándome en la información obtenida en la actividad 1 sobre lo que conocen de los dientes, les animaremos a que observen la boca de sus compañeros de al lado y guiaremos la observación mediante preguntas:

- ¿En qué se parecen los dientes?
- ¿En qué se diferencian?

Después les mostraré la maqueta de una boca para trabajar las piezas dentarias, es decir, una maqueta en la que se pueden ver y distinguir todos los dientes (Figura 4).

Les preguntaré si conocen los nombres de los dientes y les diré los nombres “científicos”: incisivos, caninos, premolares y molares. A la misma vez que les diga los nombres iré señalándolos en la maqueta para que vean dónde se encuentran.

Les pediré que hagan un dibujo de los distintos tipos de dientes para que representen gráficamente lo que hemos estado trabajando.



Figura 4. Maqueta

Actividad 4: “¿A qué herramienta se parecen los dientes?”

Mostraré de nuevo a los niños la maqueta de los dientes y repasaremos los nombres de los dientes. Les preguntaré si piensan que todos los dientes realizan la misma función, si creen que sirven para lo mismo. Les orientaré para que se fijen que los que se llaman igual están situados juntos y que realizan la misma función.

Les dejaré que experimenten con rebanadas de pan de molde y algunas herramientas (tijeras, morteros) para que las corten y trituren igual que hacen los dientes.

Les pediré que muestren lo que ocurre con el pan al utilizar distintas herramientas y teniendo en cuenta sus respuestas dialogaremos sobre que los incisivos, los caninos y los premolares y molares realizan funciones diferentes en la boca y que todas son necesarias para ingerir los alimentos.

Cortaré una rebanada de pan con tijeras para mostrar cómo los incisivos cortan los alimentos. Para explicar la función de los caninos desgarraré con las manos la rebanada de pan y resaltaré la diferencia entre el corte limpio que realizan los incisivos, a diferencia del que realizan los caninos. Por último, machacaré con el mortero un trozo de pan para mostrarles que esa función es la que realizan los molares.

Les pediré que realicen un dibujo de una rebanada de pan antes de comerla y de los distintos cambios que sufre hasta que la tragamos.

Actividad 5: “Vamos a limpiar nuestros dientes”

Haciendo referencia al debate mantenido en la actividad 1 sobre la importancia de lavarse los dientes para mantener unos dientes sanos, les preguntaré sobre cuándo creen ellos que hay que lavarse los dientes y cómo lo hacen.

Con la ayuda de la maqueta y un cepillo de dientes, les mostraré cuál es la técnica de cepillado recomendada.

A continuación llamaré a algunos niños y saldrán a realizarla en la maqueta. Les diré a los demás que tienen que estar muy atentos a lo que hace el compañero por si le tienen que ayudar o recordarle algún paso.

Actividad 6: *“La pirámide de los azúcares”*

Preguntaré a los niños si además de cepillar los dientes creen que se pueden cuidar de alguna otra forma. En la pizarra digital del aula les mostraré una pirámide de los alimentos en blanco y algunas imágenes de alimentos. Orientaré el diálogo hacia la idea de que no sólo es suficiente para cuidar nuestros dientes cepillarlos correctamente sino que existen ciertos alimentos de los que no debemos abusar ni en cantidad ni en frecuencia. Les preguntaré qué alimentos creen que son perjudiciales.

Para clasificar los alimentos, según sean más o menos perjudiciales para la salud de nuestros dientes, los colocaremos en la pirámide que iremos rellenando con distintas imágenes. En el peldaño más bajo y ancho estarán los alimentos menos peligrosos, en el inmediatamente superior estarán los que son un poco menos recomendables y así hasta llegar al nivel más alto donde colocaremos las imágenes de los alimentos que más caries pueden producir.

Mientras realicemos esta clasificación iré dialogando con ellos sobre lo que opinan de estos alimentos y sobre a qué se puede deber que sean más o menos dañinos y entre todos decidiremos en qué lugar debemos colocar cada alimento.

Fase 3. Aplicación y consolidación de lo aprendido

Actividad 7: “*Diente triste y diente contento*” (Actividad adaptada de Ramallo, 2010)

Por grupos, los niños realizarán murales en los que clasificarán diversos alimentos y bebidas en función de si son más o menos recomendables para la salud dental.

Cada mural estará dividido en dos partes, en un lado aparecerá la imagen de un diente contento y en el otro un diente triste (Figura 5). Les repartiré a cada grupo hojas de publicidad de un supermercado para que los niños las recorten. En ellas aparecerán distintos tipos de comidas y bebidas (golosinas blandas, zumos envasados, refrescos, caramelos duros, frutas, miel, dulces, agua, pescado, carne). Los niños tendrán que pegarlos en la parte del mural que corresponda. Para hacerlo los integrantes de cada grupo tendrán que debatir entre ellos y llegar a un consenso sobre dónde pegar la imagen.

Cuando hayan terminado, cada grupo saldrá delante de sus compañeros y mostrará su mural explicando qué alimentos han colocado en cada parte del mural y por qué.

Durante la exposición promoveré la reflexión para que comparen lo que han realizado unos y otros, si los han clasificado de la misma forma, qué criterios han seguido,...

Se intentará que todos los niños participen de forma activa y colaboren en la construcción del mural así como que todos expresen sus opiniones sobre unos y otros alimentos y bebidas.

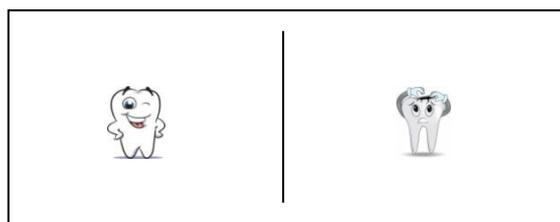


Figura 5. Mural diente triste y diente contento

Fase 4. Reflexión y conclusiones

Actividad 8: "Carta a nuestros padres"

Para finalizar la secuencia haremos una reflexión general en gran grupo sobre lo que hemos ido aprendiendo y les propondré realizar una carta en el que contemos a nuestros padres lo que hemos aprendido y los compromisos que están dispuestos a seguir. También en ella les pediremos ayuda a los padres para cumplirlos.

Para redactar la carta iremos repasando, entre todos, las pautas o hábitos que son necesarios para mantener nuestros dientes sanos.

La carta podría ser:

Queridos papás

Soy.....

.....como quiero tener unos dientes sanos y fuertes me comprometo a cumplir las siguientes normas

1. Sólo comeré golosinas una vez a la semana.
2. Comeré más fruta natural y beberé menos zumos azucarados.
3. Me lavaré los dientes después de cada comida.

Para poder cumplir estas normas os pido que os comprometáis a:

1. No comprarme golosinas por mucho que os lo pida.
2. Comprar más fruta natural y menos zumos azucarados.
3. Recordarme que me cepille los dientes si se me olvida.

Pd: ¡Gracias por vuestra colaboración!

TEMPORALIZACIÓN

Las distintas actividades se realizarán a lo largo de una semana y se distribuirán en el tiempo de la siguiente manera:

Sesión 1:

- Actividad 1: “¿Qué sabemos de los dientes?”
- Actividad 2: “Los alimentos y nuestros dientes”

Sesión 2:

- Actividad 3: “¿Qué dientes tenemos?”

Sesión 3:

- Actividad 4: “¿A qué herramienta se parecen los dientes?”

Sesión 4:

- Actividad 5: “Vamos a limpiar nuestros dientes”

Sesión 5:

- Actividad 6: “La pirámide de los azúcares”
- Actividad 7: “Diente triste y diente contento”

Sesión 6:

- Actividad 8: “Carta a nuestros padres”

EVALUACIÓN

Se elaborarán los criterios específicos de evaluación del aprendizaje así como los instrumentos utilizados para ello.

Criterios de evaluación:

- Conoce e identifica los tipos de dientes.
- Conoce y diferencia la función que realiza cada tipo de diente.
- Conoce y realiza la técnica de cepillado de dientes correctamente.
- Clasifica distintos alimentos en función de su repercusión para la salud dental.
- Adquiere hábitos de higiene saludables.
- Aplica los conocimientos adquiridos en su vida diaria.

Instrumentos:

La evaluación se registrará en una escala de observación donde figurarán los criterios de evaluación como ítems (Tabla 1).

Tabla 1.

Tabla de registro para evaluar el aprendizaje del alumno

	Conseguido	Lo voy consiguiendo
Conoce e identifica los tipos de dientes.		
Conoce y diferencia la función que realiza cada tipo de diente.		
Conoce la técnica de cepillado de dientes más recomendable.		
Realiza la técnica de cepillado de dientes correctamente.		
Clasifica distintos alimentos en función de su repercusión para la salud dental.		
Adquiere hábitos de higiene saludables.		
Aplica los conocimientos adquiridos en su vida diaria.		

REFLEXIÓN SOBRE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Para saber si se han conseguido los objetivos o no se debería haber realizado una evaluación más exhaustiva en la que se pudiese valorar realmente los conocimientos adquiridos por los niños. Se tendría que contemplar realmente, ítem por ítem, si una vez finalizada la secuencia, los niños han conseguido los objetivos que se habían propuesto al diseñarla.

De forma general consideraba que sí había cumplido los objetivos ya que a través de la observación de sus trabajos y de las respuestas que daban los niños cuando se les preguntaba, se podría decir que sí que habían adquirido los conocimientos previstos para las distintas fases.

En este modelo de secuencia se incorporan actividades que sirven para evaluar en todas las fases. De este modo, las actividades de enseñanza y las de evaluación coinciden.

Al finalizar las dos primeras actividades que se establecen en la primera fase, llamada “Iniciación”, sí se lograron los objetivos propios de ésta ya que lo que se pretendía era captar su interés y averiguar las ideas de los niños sobre los contenidos que se pretendían trabajar y que al verbalizarlas fuesen conscientes de ellas.

En la segunda fase “Desarrollo de los contenidos/Actividades para la obtención de nuevos conocimientos” se realizaron cuatro actividades que tenían como objetivo ampliar sus ideas iniciales sobre los tipos de dientes que tenemos, sobre sus funciones y sobre cómo deben cuidarlos. Estas actividades se evaluaron a través de la realización de dibujos en los que los alumnos interpretaban lo que habían aprendido en la actividad y a través de las respuestas y explicaciones que daban a sus compañeros al finalizar las actividades. Al observar los dibujos realizados por los alumnos se puede comprobar que algunos sí escribieron el nombre técnico de los tipos de dientes (Figura 6) mientras que otros continuaron poniéndoles el nombre que conocían antes de realizar la secuencia (Figura 7).

En la tercera fase “Aplicación y consolidación de lo aprendido” se pretendía que reflexionaran conjuntamente sobre los nuevos conocimientos y que los pusiesen en relación con las ideas que tenían al principio. Para ello se realizó una actividad en la que tenían que aplicar los conocimientos sobre los alimentos que dañan en mayor o menor medida a los dientes. Debían hacer un mural de manera cooperativa en pequeño grupo y luego explicar al resto de sus compañeros lo que habían hecho y por qué. Esta actividad se pudo evaluar a través de la observación de los murales (Figura 8) y de las exposiciones que hacían frente a sus compañeros.

En la cuarta fase “Reflexión y conclusiones” se pretendía que los niños consolidasen los conocimientos adquiridos y los apliquen en contextos distintos. Para ello se realizó una actividad que consistía en contarles un cuento y en ver un vídeo en el que se les hacía preguntas antes de iniciarlo, durante y después de la historia. A través de sus respuestas se podía evaluar si se habían conseguido los objetivos de la secuencia.

Al realizar la evaluación de manera colectiva ésta no es todo lo exhaustiva que debiera y por ello, como se ha mencionado, no se puede asegurar que todos los alumnos hayan conseguido todos los objetivos propuestos.



Figura 6. Tipos de dientes y sus nombres

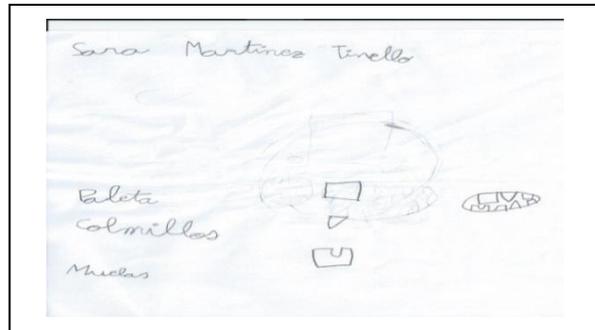


Figura 7. Tipos de dientes y sus nombres



Figura 8. Mural "Diente triste y diente contento"

A la hora de poner en práctica la planificación la dificultad ha sido principalmente el tiempo del que se disponía para realizar las actividades. Las prácticas se han realizado al final del segundo trimestre y éste se caracteriza por ser muy largo y contener muchas actividades complementarias que deben incluirse en el horario de la clase. Debido a esto, los cambios en el horario habitual eran bastantes y se veía afectado por distintas actividades (ensayos generales del baile en las dos primeras horas de la mañana, jornadas de puertas abiertas en las que la tutora tenía que estar en otro aula y realización obligatoria de "Destrezas de pensamiento" por parte de ésta con los alumnos antes de las vacaciones). Por

este motivo, la mayoría de actividades de la secuencia se han tenido que realizar por la tarde y esto hacía que los niños estuviesen más inquietos y que se tuviese que adaptar la actividad a la interrupción que ocasiona la hora de la merienda.

Al observar la dinámica de la clase durante las primeras semanas algunas dificultades, como la dicha anteriormente, eran ya conocidas y se intentó adaptar las actividades para realizar la primera fase de explicación antes de que los niños se fuesen a por la merienda y la parte de la actividad en la que tenían que realizar alguna tarea fuese después de la merienda. A pesar de ello, era bastante costoso realizar las actividades porque eran niños muy inquietos y costaba que volviesen a la calma y que se volviesen a centrar después de la interrupción.

En general la gestión de la clase es complicada y la explicación de las actividades se tenía que realizar de forma breve porque los niños perdían pronto la atención. También era difícil comenzar dicha explicación porque hasta que todos no estaban centrados y atentos no se podía empezar. La maestra tutora insistía mucho en que ésta era una regla muy importante a seguir en su clase porque cuando uno de los niños se comporta mal acaba siendo imitado por el resto de la clase y hace imposible que se pueda realizar ningún tipo de actividad.

En la actividad 4, *¿A qué herramienta se parecen los dientes?*, hubieron problemas en cuanto a la gestión de la clase debido a que se utilizó plastilina, en lugar de rebanadas de pan, porque se consideró que sería mejor para llevarla a cabo, pero al ser un material que los niños asocian con el juego libre costó que hicieran caso a lo que se les había dicho que tenían que hacer con ella. La moldeaban como ellos querían y se tuvo que repetir varias veces, incluso de manera individual pasando por las mesas de los equipos, qué era lo que debían hacer con la plastilina.

En la actividad 7, *Diente triste, diente contento*, también hubieron algunos problemas de atención cuando los niños de los equipos iban saliendo a enseñar y exponer su mural a los demás compañeros. Al principio, con los dos primeros equipos, la mayoría de los niños permanecían sentados en sus sitios y

escuchaban a los compañeros pero después comenzaron a perder la atención, a hablar entre ellos y a levantarse de sus sitios. Los tres últimos equipos que salieron a explicar lo que habían hecho no pudieron dirigirse apenas a sus compañeros porque ya estaban todos distraídos.

Como se ha mencionado anteriormente era una clase complicada en la que es fácil perder la atención de los niños y por lo tanto también se pierde su control.

Hay que señalar que cuando la planifiqué se la enseñé a la profesora para que me comentase si tenía algo que mejorar y dijo que las actividades le parecían interesantes y que estaban bien programadas. La tutora comentó que era un contenido que quería trabajar porque muchos niños traen a clase para almorzar bollería y alimentos con mucho chocolate y que por ello, aunque no formaba parte de los contenidos en ese momento, le parecía una buena idea que se realizase la secuencia sobre esta temática.

Pero, destacar que en la puesta en práctica se han realizado modificaciones que se han tenido que exponer a continuación:

- En la actividad 4, *¿A qué herramienta se parecen los dientes?*, como se ha mencionado anteriormente, se utilizó plastilina en lugar de rebanadas de pan de molde porque se pensó que sería mejor para el desarrollo de la actividad y era menos costoso de preparar. En lugar de morteros para machacar la plastilina, como no se disponía de uno para cada equipo, se les dijo que la aplastasen con el puño de sus manos.
- En las actividades donde se utilizaba una maqueta de los dientes, al no disponer de ella finalmente, lo que se hizo fue decirles que observaran los dientes de sus compañeros.
- En la última fase de la secuencia en lugar de escribir una carta a los padres lo que se hizo fue contarles un cuento llamado *Diente blanco* (Anexo 1). Para ello se les agrupó en el pequeño espacio de la “Asamblea”, ya que

consideré que sería positivo que se sentasen en un lugar diferente al que permanecen normalmente todo el día. Antes de comenzar el cuento se les dijo el título y se les preguntó de qué creían que era el cuento y qué pensaban que podría pasar. Mientras se iba relatando también se les enseñaban las imágenes para que ellos fuesen diciendo quiénes aparecían, qué estaban haciendo, qué pasaría después,... Al finalizar el cuento también se les preguntó qué les había parecido y qué era lo que había sucedido. Se finalizó la sesión con un vídeo: *Cuido mis dientes-Kemphor*, en el que se podía repasar todos los contenidos de la secuencia de enseñanza. Se iba parando el vídeo para remarcar lo que iba contando y para hacerles algunas preguntas sobre los que iba apareciendo en el vídeo: los distintos tipos de dientes que tenemos, dónde están situados, cómo se llaman y qué es necesario para cuidarlos.

Tras realizarla y llevarla a la práctica en el aula, dijo que el problema había sido la gestión del aula. Que si los niños están inquietos no se puede trabajar pero que eso forma parte de la dinámica de su aula. Por las características de sus alumnos es difícil que mantengan la atención y es complicado realizar cualquier tipo de actividad con ellos. Dijo que, como habría podido observar, ella tiene el mismo problema todos los días.

La planificación se ha ido adaptando día a día dependiendo del tiempo de que se disponía en las distintas sesiones y del comportamiento que tenían los niños. En caso de volver a realizarla me gustaría realizar las actividades por la mañana en lugar de por la tarde que es cuando los alumnos suelen estar más inquietos.

Como propuesta de mejora intentaría disponer de la maqueta de los dientes, que no fue posible en esta ocasión, porque creo que los niños tienen que ver las cosas y poder manipularlas para poder entender bien lo que se les está explicando. Aunque suplí esta deficiencia diciéndoles que mirasen los dientes de sus compañeros creo que con la maqueta hubiese funcionado mejor.

Respecto a la secuencia de las actividades creo que era buena y estaban bien planificadas.

Al estar diseñada para ponerse en práctica necesariamente durante el periodo de realización de las prácticas escolares queda muy limitada temporalmente pero es un tema que debería tratarse de forma más extensa y se podrían haber incluido más actividades en las que se trabajasen muchos más contenidos.

En el caso de realizar esta secuencia de enseñanza en otra ocasión se podrían incluir actividades como las realizadas por Garriga (2009) en su proyecto *Los caramelos de San Medir: ¿Por qué nos producen caries?* En este proyecto se plantean actividades en las que se profundiza en los caramelos desde el punto de vista de la materia. Se podría investigar sobre los materiales de los que están hechos los caramelos. Para ello, en el mencionado proyecto, se realizan actividades en las que se analizan las capacidades perceptivas de los caramelos, y otras en las que los niños experimentan con los componentes de los caramelos y ven cómo les influye el frío y el calor. También se trabaja el modelo de ser vivo desde el punto de vista del estudio de las bacterias y qué es lo que hace que los caramelos produzcan caries. Se podrían incorporar a la secuencia de aprendizaje actividades en las que los alumnos reflexionen sobre qué es una caries, de qué se alimenta, qué necesita para vivir.

Además de realizar este tipo de actividades también considero que podría ser positivo incluir en la Biblioteca del aula libros sobre la temática que se está trabajando. Se les podría mostrar en el momento de la Asamblea en gran grupo y luego dejarlos a su disposición en la Biblioteca para que ellos mismos puedan leerlos y consultarlos cuando quieran.

También, se podrían incluir actividades en las que los niños utilicen las nuevas tecnologías de las que se disponen en el aula. En el aula se disponía de pizarra digital interactiva y de conexión a internet por lo que se podrían utilizar la variedad de recursos que están a disposición de los maestros en la red sobre cualquier temática y, por ello, se podrían realizar juegos sobre la alimentación saludable y la

higiene bucal. El uso de las nuevas tecnologías siempre es muy motivador para los niños y suele captar la atención de toda la clase, tanto de quien está realizando la actividad, como de quienes están observando cómo la realiza.

Además de estas actividades considero que se podrían establecer ciertas normas o compromisos que se deriven del aprendizaje de los contenidos de la secuencia de enseñanza. Si lo que se pretende es que los alumnos apliquen estos conocimientos en su vida diaria deberíamos ayudarles fijando acciones concretas que pueden realizar. Se podría establecer una especie de “Menú saludable semanal” en el que entre todos los niños establezcan qué deben traer a clase para almorzar cada día de la semana. Ya que deben haber llegado a la conclusión de que el consumo excesivo de azúcares y bollería no es saludable lo que se pretende al fijar un menú es que tomen otro tipo de alimentos que sí son saludables.

Otro hábito que se debería establecer es que los alumnos que se quedan a comer en el comedor tengan en el colegio un cepillo de dientes y su pasta para poder lavarse los dientes después de la comida. En muchos colegios sí existe esta costumbre pero en este centro en concreto no.

Para llevar a cabo la realización de estas dos últimas propuestas sería necesario contar con la colaboración de los padres. Aunque en general esta colaboración es siempre necesaria, sobre todo en esta etapa de Educación Infantil, es mucho más importante cuando se trata de que los niños adquieran hábitos y costumbres. Si no existe una correlación entre lo que se trabaja en la escuela y lo que se hace en casa va a ser muy complicado que los alumnos lleguen a alcanzar los objetivos que se pretenden.

REFLEXIÓN PERSONAL

Con la realización de esta secuencia de enseñanza, tanto en lo que se refiere a su diseño como a la puesta en práctica, principalmente he aprendido a aplicar los

conocimientos adquiridos a lo largo de la formación recibida en todas las materias del Grado.

Para diseñar la secuencia he aplicado fundamentalmente los conocimientos de la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza I y II. En ella he aprendido cómo se deben enseñar ciencias en esta etapa escolar y también cómo utilizar estas metodologías que sirven también para transmitir otros tipos de conocimientos que no sean de ciencias. Como ejemplo de esto podría decir que una de las cosas importantes que he aprendido es cómo se deben formular las preguntas a los niños cuando la maestra quiere presentar algún tema o cuando quiere indagar sobre qué ideas tienen los niños sobre algo. A veces no nos damos cuenta de que formulamos preguntas que no llevan al niño a ninguna parte, preguntas cerradas que los niños pueden contestar con sí o no y que no promueven ningún tipo de reflexión. Me pareció curioso cómo a partir de un texto redactado sin sentido y con palabras que no existen se pueden llegar a contestar una serie de preguntas sobre él. Esto me llevó a darme cuenta de que los niños pueden contestar correctamente a las preguntas sin que esto signifique que hayan entendido lo que has explicado.

He aprendido que las preguntas que se deben formular a los niños deben ser productivas, es decir, aquellas que promueven que los alumnos elaboren sus respuestas y que para ello tengan que observar, pensar y reflexionar.

Para que realmente se produzca aprendizaje el alumno tiene que conectar lo que ya sabe con la nueva información y para esto debe ser consciente de ello, es decir, debe saber qué sabe y qué piensa, reflexionar sobre ello y enfrentarlo con nuevos conocimientos y con nueva información que haga que se replantee lo que pensaba antes de conocer esa nueva información.

Esta secuencia de enseñanza se basa en un enfoque constructivista con el que se pretende que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Como docentes no se les deben dar las respuestas “correctas” sino que deben ser ellos mismos los que lleguen a sus propias conclusiones. Para ello he aprendido que el maestro

debe ser una guía y que su labor es proporcionar las actividades adecuadas para que los alumnos se desarrollen participando de manera activa y no siendo unos meros repetidores de lo que el maestro les explica.

Para lograr que se produzca este aprendizaje uno de los puntos fundamentales, además de planificar las actividades adecuadas con los materiales más oportunos, es necesario también tener en cuenta y cuidar que exista un ambiente adecuado en el aula. Los niños deben de encontrarse seguros y confiados y así podremos proporcionarles actividades y experiencias que hagan que evolucione su pensamiento y que se inicien en el pensamiento científico. Junto a la necesidad de que exista este ambiente también se sitúa el hecho de que los niños aprenden en interacción con otros. El trabajo cooperativo favorece el desarrollo de habilidades de comunicación además de que ayuda a que los niños reflexionen sobre sus propias ideas, las comparen con las de los otros y construyan respuestas compartidas.

Además, en diversas materias del Grado, he aprendido que la enseñanza debe ser globalizada, puesto que así también lo establece el currículo de Infantil, y aunque a veces esta palabra puede resultar algo confusa lo que realmente implica enseñar de forma globalizada es que se deben abordar temas que sean interesantes para los niños intentando que se establezcan distintas relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender. Esto implica que el punto de partida para fijar los contenidos que deben ser objeto de enseñanza tiene que ser los intereses de los niños y aquello que quieran aprender.

Al diseñar la secuencia de enseñanza tuve en cuenta los conocimientos que aprendí en las materias mencionadas y las distintas secuencias que se habían realizado para seguir las fases en las que se estructuran y los objetivos que se deben perseguir en cada una de ellas.

Cuando planifiqué las actividades lo hice de manera que en algunas de las actividades concluyan realizando una “ficha” ya que es a lo que están acostumbrados y parece que si no realizan algún trabajo en papel, ya sea de

forma individual o colectiva, no han trabajado. Esto se debe a que actualmente en la mayoría de las aulas funcionan de esta manera y es a lo que los niños tienden. En otras actividades puntuales realizadas en años anteriores me había pasado que tras realizarlas los niños decían que cuándo iban a trabajar y cuando planifiqué las actividades de la secuencia lo consideré como final de algunas actividades.

También he aprendido que una parte importante al realizar la secuencia es determinar cómo se va a evaluar. En este tipo de secuencias se incorporan actividades de evaluación en las distintas etapas y muchas veces la misma actividad sirve como actividad de enseñanza y de evaluación. Como he explicado en el apartado de “Reflexión sobre su puesta en práctica”, la evaluación no fue todo lo exhaustiva que hubiera debido ser lo cual se debió al tiempo de que se disponía para llevarla a cabo.

A la hora de ponerla en práctica me sorprendió lo que puede llegar a variar lo que se tiene planificado con lo que finalmente se realiza en el aula. Aunque ya sabía que siempre hay variaciones y que no se pueden prever todas las circunstancias en este caso la puesta en práctica de la mayoría de las actividades fue bastante complicada. Tuve que introducir modificaciones dependiendo de la sesión y del momento de la jornada en la que realizaba la actividad porque fue un periodo de prácticas en el que hubo muchas circunstancias excepcionales y esto hacía que fuese difícil seguir una planificación.

Además de llevar a la práctica las actividades de la secuencia de enseñanza, también he podido analizar otros aspectos de la realidad educativa. Estos aspectos tienen que ver con la decisiva importancia que tiene la organización del tiempo y del espacio en las aulas de Educación Infantil. Basándome en los conocimientos adquiridos en asignaturas del Grado, me parece que seguir unas rutinas marcadas en el aula es de vital importancia para el buen comportamiento de los niños. Pude observar que al carecer prácticamente de rutinas a lo largo del día y de regularidades en el horario de la semana los niños se mostraban, la mayor parte del tiempo, muy inquietos.

Lo dicho anteriormente hace referencia a la importancia de las rutinas y del tiempo pero igualmente importante es el tratamiento y uso del espacio en las aulas. Estas aulas eran bastante pequeñas y los niños no tenían espacio para moverse por el aula sin tropezar con las mochilas o las sillas de sus compañeros. Tampoco tenían en el aula zonas delimitadas claramente en las que poder jugar con los materiales de carácter lúdico ni sitio donde hacer una “asamblea” en la que se sentasen todos juntos.

Los niños permanecían todo el día sentados en sus sillas y aunque estaban agrupados por equipos normalmente realizaban los trabajos de forma individual.

Después de la formación recibida a lo largo del Grado y de la realización de las prácticas escolares en diferentes centros, creo que todo esto son aspectos de la realidad educativa que deberían ser más valorados porque influyen mucho en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS

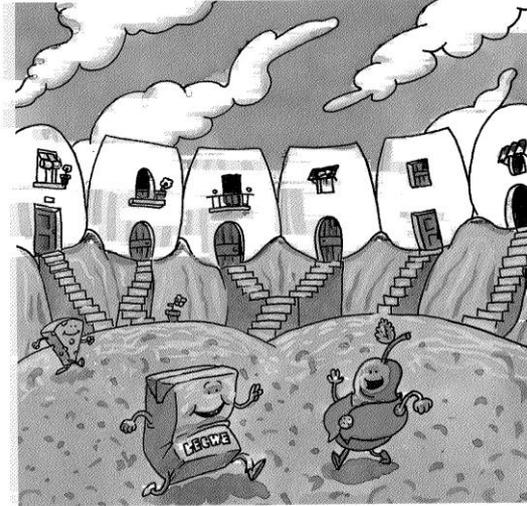
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 6 de agosto, núm. 182, (24960-24973).
- Garriga, N. (2009). *Proyectos para ayudar a evolucionar las ideas científicas y las competencias de los niños*. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/projectesdeciencies/files/2009/09/caramels2.pdf>
- Gutiérrez, J.J. (1992). *Guía de la salud bucodental para maestros*. Recuperado en <http://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/1500-problem.pdf>

- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ramallo, V. (2010). *Proyecto Continuamos cuidando los dientitos*. Recuperado de <http://viviana-misproyectos.blogspot.com.es/2010/06/continuamos-cuidando-los-dientitos.html>
- Verkos, SA (2011). *Cuido mis dientes-Kemphor*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IOZouSzmcw>

ANEXOS

ANEXO 1. CUENTO DIENTEBLANCO

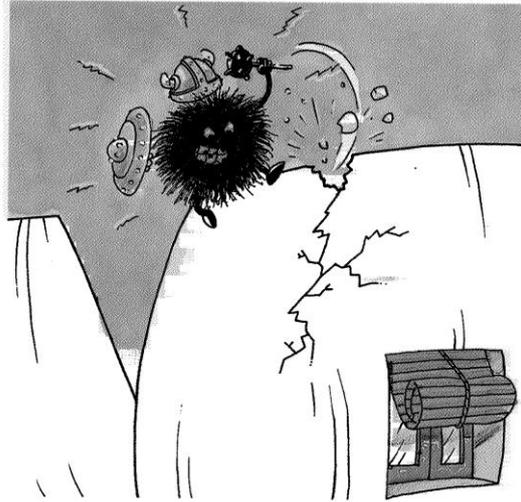
Cuento Dienteblanco. (Gutiérrez García, Jose Joaquín (1992). Guía de la salud bucodental para maestros).



Dienteblanco es un pueblo de casitas blancas, rodeadas de colinas rojas y un gran prado, siempre humedo, también rojo.



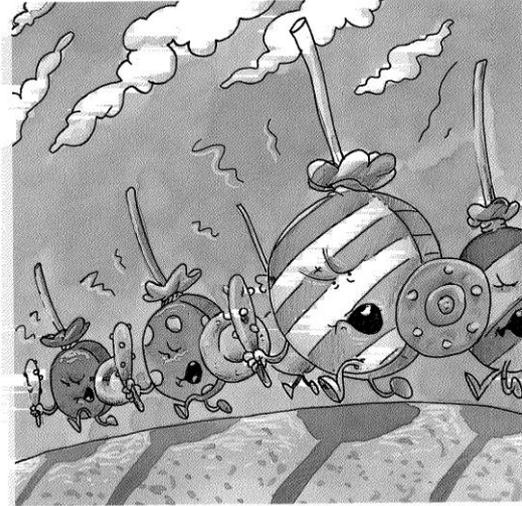
Para vivir en Dienteblanco es necesario estar limpio, por eso el Jefe del Servicio de Limpieza es D. Cepillón, y su ayudante Fluorín.



*Es un pueblo limpio, pero no tranquilo, porque sus habitantes
continuamente tienen que resistir con firmeza
al enemigo: Caries Maléfica.*



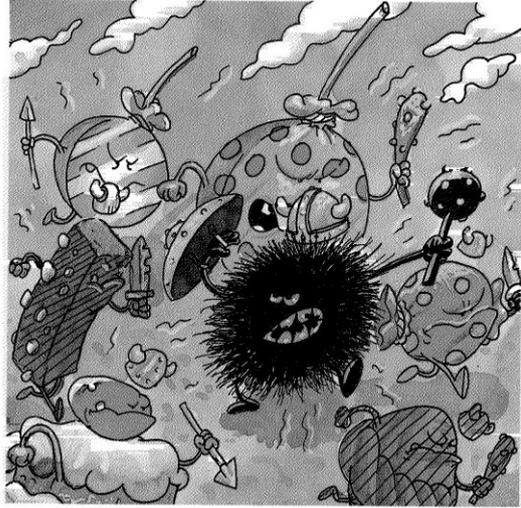
Caries Maléfica y sus ayudantes, un ejército de golosinas.



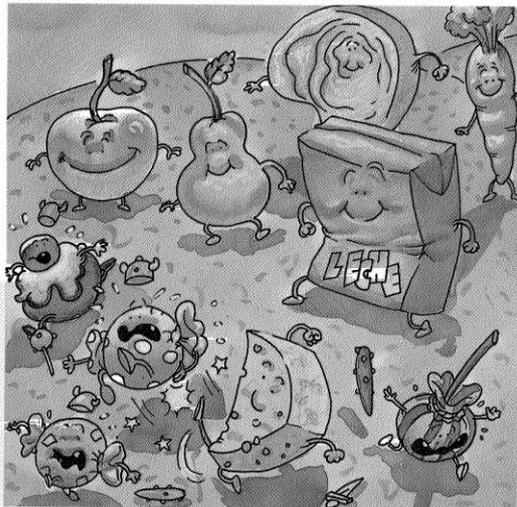
Con el flanco derecho formado por enormes piruletas.



La retaguardia de bombones y figuras de chocolate y la octava compañía de pastelillos rellenos de crema, siempre están listos para atacar.



Caries Maléfica grita una y otra vez: ¡Al ataque! ¡Vamos a por ellos!



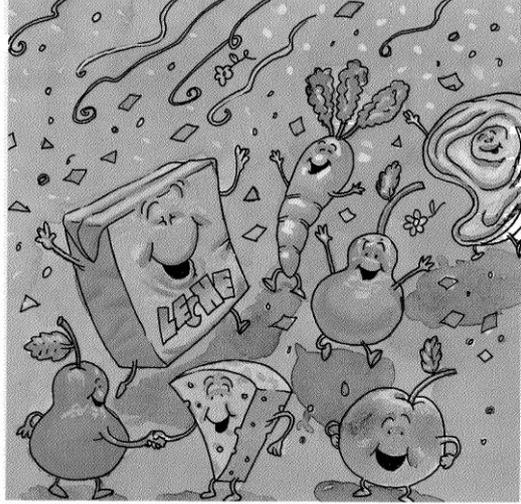
Las frutas, el queso, la leche, la carne... les impiden entrar.



*y D. Cepillón, ayudado por Fluorín, limpia las casas y calles
una y otra vez.*



*¿Y sabéis qué ocurre en Dienteblanco? Pues que esta lucha nunca
termina porque la Caries Maléfica está al acecho siempre
y su ejército es cada vez mayor.*



*Pero ¡jamás vencerán!, mientras que los amigos de Dienteblanco
no les dejen pasar.*



y D. Cepillón y Fluorín sigan limpiando sin parar.

TRABAJOS FIN DE GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA

INTRODUCCIÓN

Los TFGs que se presentan en esta titulación, además de ser un ejemplo de buena realización, pretenden mostrar la diversidad de modalidades, enfoques, planteamientos, contextos y temáticas que caracterizan el TFG de una titulación tan heterogénea como es Educación Primaria.

Sería un error que todos los TFG que se incluyen en esta publicación planteasen un único modo de plasmar el trabajo que se ha realizado, pues transmitiría al estudiante la idea equivocada de que solo existe una forma de abordar una tarea de innovación o investigación educativa. Si bien desde la Facultad de Educación se ofrece una propuesta de estructura para cada una de las líneas de TFG, también es cierto que en todo momento se insiste en la flexibilidad de la misma, de tal forma que permita al estudiante adaptarla a la singularidad y peculiaridad del trabajo que ha llevado a cabo y siempre teniendo como guía la coherencia y excelencia del mismo.

Los trabajos incluidos en la sección del Grado en Educación Primaria de esta publicación corresponden a tres de las cuatro posibles líneas de TFG que propone la Facultad de Educación: *Actividades de conocimiento de la organización y gestión del aula* (línea 2); *Actividades de conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y actuaciones puntuales* (línea 3); y *Actividades de planificación y puesta en práctica de la acción docente* (línea 4).

El primero de ellos está redactado en uno de los dos idiomas extranjeros que nuestra Facultad permite, francés. Su contenido versa sobre la metodología docente, pues aborda la temática de la *pedagogía por proyectos*. Este TFG parte de la experiencia de la autora durante el periodo de prácticas en Francia y constituye un buen ejemplo de indagación y búsqueda de formas diferentes de plantear la actividad docente. Contiene tres elementos estructurales propios de la línea 2 de TFG como son la exposición, la fundamentación/profundización y la reflexión. Asimismo, este trabajo tiene la peculiaridad que los participantes no son

alumnos y alumnas de un centro de primaria, sino que son estudiantes universitarios.

El segundo de los trabajos se enmarca en la línea de *Actividades de conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y actuaciones puntuales*. Está estructurado a partir de una actividad puntual diseñada para trabajar las fracciones en Educación Primaria. Su puesta en práctica en un centro educativo ha permitido a la autora reflexionar sobre la pertinencia del enfoque metodológico seleccionado para dicha actividad. Este TFG se ajusta fielmente a los apartados que desde la Facultad de Educación se proponen para esta línea de trabajo.

Por último, se ha seleccionado un TFG que consiste en una unidad de programación para el área de inglés y refleja todos los elementos que debe contener un trabajo encuadrado en la línea de *Actividades de planificación y puesta en práctica de la acción docente*. La singularidad de este TFG reside en que el autor va más allá del diseño, puesta en práctica y evaluación de la unidad de programación, pues esta es utilizada como pretexto para abordar el enfoque metodológico del *trabajo por tareas*. De esta forma, el alumno deja constancia de su capacidad de análisis y reflexión, que, a modo de *leit motiv*, impregna la totalidad del trabajo.

Una vez finalizada la lectura de estos tres TFGs, el lector podrá percibir la importancia que desde la Facultad de Educación se otorga a la innovación y la reflexión, elementos comunes a los tres ejemplos seleccionados. Dichos elementos no pueden obviarse en un trabajo que pretende poner de manifiesto las competencias que el alumnado ha desarrollado durante su formación como profesor de Educación Primaria.

Gregorio Vicente Nicolás
Coordinador TFG Grado en Educación Primaria

**PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA UNIDAD
DIDÁCTICA DE INGLÉS POR TAREAS: IMPLICACIONES PARA
DOCENTES SIN EXPERIENCIA
(LÍNEA 4)**

JOSÉ IGNACIO CANO BERNAL

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

En el presente trabajo se ofrece al lector una reflexión sobre la planificación y puesta en práctica de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas en el área de Inglés, en un aula donde no se trabaja por tareas. El objetivo es que este trabajo sirva de ayuda para todos aquellos docentes sin experiencia, o alumnos en prácticas, que acometen por primera vez el trabajo por tareas, centrando su atención en aspectos relacionados con la labor docente y la respuesta del alumnado. El estudio está centrado en averiguar las exigencias relacionadas con la competencia lingüística del maestro, los conocimientos previos del alumno así como la forma habitual de trabajo en el aula de Inglés. Este trabajo está basado en una experiencia de puesta en práctica en un aula de 2º de Educación Primaria durante el período de prácticas escolares de la Mención de Inglés del Grado de Maestro de Educación Primaria.

ABSTRACT

This work presents to the reader a reflection on the design and the implementation of a task-based approach English unit, in a context where this approach is not applied. The main objective is that this work can give some help for all those teachers who do not have any experience working with this approach, or students in their teaching practice that undertake a task-based approach work, focusing the attention in aspects related to the teaching and the pupil's response. This research is focused on finding out the requirements related to the teacher's linguistic competence, the previous knowledge of the pupils and also on the regular working method in the English class. This work is based on an implementation experience in a 2nd level of Primary English class, during the teaching practice period of Primary School Teaching Degree with English specialisation.

PALABRAS CLAVE

Unidad didáctica, Educación Primaria, Enfoque por tareas, Experiencia docente, Enseñanza Inglés.

KEY WORDS

Didactic unit, Primary school, Task-based approach, teaching experience, English teaching.

OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El estudio que se presenta a continuación está basado en la experiencia del autor de este trabajo en la planificación y puesta en práctica de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, llevada a cabo durante el período de “Prácticas escolares III” de la Mención de Inglés.

No pretende este trabajo convertirse en referencia teórica sobre el enfoque por tareas, sino más bien que sus conclusiones y reflexiones puedan servir de ayuda a aquellos docentes que, sin experiencia previa, afrontan el reto de poner en práctica dicho enfoque en un entorno donde no se trabaja por tareas.

Somos conscientes de que en el enfoque por tareas el paso del plano teórico al práctico siempre es complejo, pues la realidad está llena de matices que en muchos casos no están reflejados en los trabajos publicados, bien porque no han sido tenidos en cuenta para incluirlos en texto final, o bien porque han sido dados por supuestos por quién formula la teoría. Es necesario reconocer por tanto, que los maestros inexpertos se topan con muchas dificultades no esperadas debido a las condiciones de idealidad que la teoría estudiada suele reflejar. No quiere esto

decir que la teoría no se ajuste a la realidad, sino más bien que, en muchos casos, el alumno en prácticas o el maestro sin experiencia no es capaz de reconocer en el aula las situaciones ideales descritas en los trabajos teóricos, generando en el docente la sensación de que este enfoque, por sus especiales características -que más adelante veremos-, exige un mayor esfuerzo y dedicación por parte del profesor para acabar obteniendo unos resultados similares o incluso peores a los obtenidos aplicando el método tradicional basado en los libros de texto. Este sea quizá uno de los motivos por los que gran parte de los maestros de lenguas extranjeras decida no aplicar el enfoque por tareas aun cuando reconocen que trabajar siguiendo sus postulados sería lo ideal para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Como hemos dicho anteriormente, no ha de ser leído este trabajo esperando una reflexión o ampliación teórica a los trabajos ya existentes, sino como la reflexión de la puesta en práctica en la que se pondrá el foco sobre aquellos aspectos considerados fundamentales por el autor tras su aplicación, y que puedan resultar de utilidad para aquellos docentes sin experiencia en este enfoque. Por lo tanto, tres son las cuestiones sobre las que gira este trabajo: Las referentes al maestro sin experiencia, las referentes al alumnado, y las relacionadas con el contexto habitual del grupo, es decir, la metodología seguida por el maestro titular y así como los materiales y recursos utilizados para la docencia.

En primer lugar tratamos de dar respuesta a la pregunta “¿qué demanda este enfoque del profesorado?”, analizando todo lo referente a la actuación del maestro inexperto desde el punto de vista de la competencia lingüística, su capacidad para reformular, la utilización de recursos gestuales y visuales, etc. Hemos de recordar, y lo analizaremos más adelante, que una de las características de este enfoque es que establece de la necesidad de que toda comunicación dentro del aula se produzca en la lengua meta, tanto la comunicación maestro-alumno como la alumno-alumno, por lo que hemos de evitar toda explicación o aclaración en la lengua madre. La acción de “bajar de nivel” en la competencia lingüística, que en principio puede parecer sencilla, acaba en ocasiones por convertirse en un problema de difícil solución, pudiendo

derivar en graves dificultades en la gestión del aula y por lo tanto, de pérdida de atención y motivación por parte del alumnado.

La segunda cuestión a la que tratamos de dar respuesta es ¿qué requiere del alumnado este enfoque? Se trata de averiguar si trabajar la L2 desde este enfoque requiere de unas destrezas adquiridas previamente o si por el contrario esta metodología de trabajo puede ser asimilada por cualquier tipo de alumno, independientemente de sus conocimientos previos. Tomaremos como punto de partida la información proporcionada por la tutora del grupo referente al rendimiento de cada alumno en este área para acabar comparándolo con los resultados obtenidos durante la evaluación continua y la final.

En tercer lugar tratamos de dar respuesta a la cuestión ¿influye la manera en que trabajan habitualmente en el aula?, es decir, pretendemos averiguar si la forma en la que la maestra de L2 que trabaja con ellos habitualmente afecta la aplicación o condiciona los resultados del enfoque por tareas en el aula. Desde este punto abordamos la importancia del análisis del libro de texto a fin de conocer la tipología de actividades dominante y su secuenciación, así como si su diseño se enmarca más en el método comunicativo o por el contrario lo hace más en un enfoque no funcional, y conocer además como este puede condicionar el desarrollo de la unidad didáctica basada en el enfoque por tareas. A través de las observaciones realizadas previamente conoceremos la estructura y secuenciación de trabajo de la maestra habitual así como qué es lo que ella demanda de los alumnos.

A modo de resumen, nuestra intención es que todos aquellos maestros sin experiencia previa aplicando el enfoque por tareas, pero sobre todo aquellos maestros sin experiencia docente previa, puedan disponer de unas pautas a partir de las cuales puedan acometer la tarea de planificar y llevar a la práctica una unidad didáctica basada en tareas. Ser consciente de lo que este enfoque demandará de él/ella; aspectos a tener en cuenta referentes al alumnado así como al contexto del aula y sus experiencias anteriores en relación con la L2.

La necesidad de este trabajo se justifica en el hecho de que durante la puesta en práctica de la planificación diseñada por el alumno durante su periodo de prácticas escolares, surgen numerosas dudas sobre aspectos que no parecen haber sido abordados en la formación teórica. Las clases teóricas suelen basar la ejemplificación de sus contenidos en contextos favorables, donde los niños poseen un nivel similar de competencia en L2 y que además no presentan comportamientos disruptivos. A esto es necesario añadir que los ejercicios de planificación realizados durante la formación teórica se hacen en el “vacío”, es decir, en ausencia de unos condicionantes contextuales que fuercen el diseño para adaptar la unidad a los alumnos. A esto hay que añadir que las presentaciones de estas actividades hechas en clase, es decir, las “simulaciones” de puesta en práctica de estas sesiones, se hacen ante una “audiencia” que nada tiene que ver con los alumnos a los que iría dirigido en realidad, permitiendo que los “maestros” puedan desarrollar su explicación de forma ideal sin necesidad de reformular, ni la utilización efectiva de gestos y/o apoyos visuales que capten y mantengan la atención del alumnado. Por todos estos factores, muchos alumnos se encuentran que la realidad de las aulas escolares es muy distinta a la que habían imaginado y, ante la imposibilidad de llevar a la práctica de manera satisfactoria, o al menos no de la manera que ellos esperaban, las unidades didácticas, llegan al convencimiento de que la teoría vive aislada de la práctica real, y que la realidad finalmente empuja a los maestros a dejar de lado el enfoque por tareas por considerarlo poco funcional y escasamente operativo, asumiendo el libro de texto como eje central de su práctica docente, y por lo tanto, abandonando el enfoque comunicativo de la enseñanza de la L2.

Llegados a este punto, y antes de formular los objetivos de este trabajo, se hace necesario hacer una revisión bibliográfica a fin de establecer con claridad cuales son las características del enfoque por tareas así como sus principales elementos a tener en cuenta. Sin conocer las especiales características del enfoque por tareas sería imposible comprender los motivos por los cuales se lleva a cabo este trabajo.

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL ENFOQUE POR TAREAS

De acuerdo al propósito de este trabajo lo primero que hemos de hacer es presentar de forma clara y precisa el marco teórico adecuado en el que poder contextualizar el enfoque por tareas. En necesario que quién va a enfrentarse a la labor de planificar y poner en práctica una unidad didáctica basada en este enfoque, conozca los fundamentos teóricos, didácticos y pedagógicos en los que se basa, así como las razones que han propiciado que el método comunicativo se haya impuesto sobre otros paradigmas que predominaban en la enseñanza de idiomas con anterioridad.

Podemos decir que no será hasta los años 80 cuando se imponga el enfoque por tareas dentro del denominado método comunicativo, que afronta la enseñanza de las lenguas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, el aprendizaje de la lengua meta como instrumento de comunicación, superando de esta manera la visión de la enseñanza de idiomas como aprendizaje de los aspectos gramaticales y formales. Según Estaire (2006), hasta la aparición del enfoque por tareas, el sílabo de la enseñanza de L2 se organizaba en torno a los contenidos lingüísticos, principalmente estructuras gramaticales, bien desde una perspectiva estructural o bien desde una perspectiva comunicativa nociofuncional del lenguaje. Siguiendo las ideas de Estaire (2006, p. 2), fue en ese momento cuando se vio la necesidad de organizar la enseñanza de manera diferente: “Las tareas como unidades sobre las que articular el sílabo se presentaron entonces como alternativa a un inventario lingüístico, que se ajustaría mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua.”

Según Cantero (2011) este enfoque pone de manifiesto que aprender una lengua no va ligado al conocimiento de sus reglas gramaticales, sino más bien a la capacidad de usarla de forma contextualizada, adaptando el mensaje al contexto en el que se produce la comunicación. Verdú & Coyle (2002, p. 11), siguiendo esta misma línea, afirman que “aprender una lengua no es solamente conocer unas reglas, sino también usarlas en un contexto de comunicación determinado”.

En definitiva, y según Cantero (2011), este enfoque vuelve a los planteamientos de Vigotsky en relación a las raíces sociales del lenguaje y el papel de este como instrumento de comunicación. Conectando con los presupuestos de la psicolingüística del momento, que apuesta por la interacción comunicativa como procedimiento clave para el desarrollo de la lengua.

La predominancia del método comunicativo tendrá su reflejo en la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación reglada, no en vano así se incluye en el Decreto nº286/2007 de la Región de Murcia (2007, p. 26430) “El eje de la lengua extranjera en este currículo, lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita que abarque todos los usos y registros posibles”.

¿Qué caracteriza pues al enfoque por tareas? Las unidades didácticas de este enfoque estarán organizadas en torno a un tema y no en torno a unos contenidos lingüísticos concretos. Según Estaire (2006) este enfoque está orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa centrada en la acción, teniendo en este caso la tarea final como punto de partida y elemento vertebrador y organizativo que condicionará el diseño del resto de la unidad. Además, según García, Prieto & Santos (1994), el tema ha de ser elegido partiendo de los intereses de los alumnos, su nivel de conocimientos sobre tema, de su experiencia personal y conocimiento del mundo, así como tener en cuenta los condicionantes contextuales que rodean a la situación de enseñanza/aprendizaje.

Como vemos, la tarea final se convierte en el pilar fundamental del enfoque por tareas, pero ¿qué entendemos por tarea?, según Estaire (2006) si nos referimos a la tarea como unidades lingüística de la vida real, hablamos pues de aquellas cosas para las cuales utilizamos la lengua cotidianamente, que tienen principio y fin, una finalidad y siguen en la mayor parte de los casos unos procedimientos establecidos para cada tipo de tarea. Según Nunan (1989, citado por Estaire, 2006), acotando el significado de tarea al enfoque que nos ocupa, la define como aquella en la que los alumnos han de poner en práctica las diferentes destrezas:

comprensión, manipulación y producción/interacción en L2, concentrando su atención en el significado más que en la forma.

Es la tarea final la que sirve de punto de partida para diseñar el resto de la unidad así como también marca los objetivos y contenidos a conseguir. A través del análisis contextualizado de la tarea final se pone también de manifiesto aquellos conocimientos que el alumno no posee y que le son necesarios adquirir para la consecución satisfactoria de la tarea. Podemos afirmar entonces que las unidades didácticas basadas en tareas son diseñadas a la inversa de la forma tradicional. Si tradicionalmente se han establecido los objetivos y contenidos como paso previo a la planificación de actividades que propicien su consecución y adquisición, en el enfoque por tareas se han de plantear al contrario. Estableciendo un tema y una tarea se diseñarán unos objetivos, contenidos y tareas intermedias que permita al alumno adquirir las destrezas necesarias a fin de realizar de manera satisfactoria la tarea final. Se trata pues de secuenciar las tareas intermedias de forma que el alumno interiorice progresivamente aquellos contenidos lingüísticos que le permitirán llevar a cabo la tarea propuesta, es decir, que el alumno use de forma efectiva el lenguaje en cada acto comunicativo. Y para que este cambio pueda producirse, Estaire (2004, citado por Cantero, 2011) sostiene que toda unidad didáctica del enfoque por tareas han de cumplir una serie de requisitos:

- a) Implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción en la L2.
- b) Pretende que la atención del estudiante esté más centrada en el significado que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para decirlo.
- c) Mantiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, así como unos contenidos precisos y unos resultados verificables.

- d) Contiene elementos de similitud con las acciones que los estudiantes realizan en su vida cotidiana.

Respecto a las tareas intermedias, estarán divididas en dos tipos: las tareas comunicación y las de apoyo lingüístico. Según Estaire (2001), las tareas de comunicación son aquellas centradas en el significado, no en los aspectos formales, es decir, en lo que se expresa más que en la corrección a la hora de expresarlo. Tienen además estas tareas una finalidad comunicativa que reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana. Las tareas de apoyo lingüístico, en cambio, son aquellas que proporcionan los conocimientos necesarios (de la lengua) para llevar a cabo las tareas de comunicación propuestas en la unidad. Estas tareas además deben ser adecuadas a las características de los niños.

Otra de las características fundamentales de toda planificación que se enmarque dentro del método comunicativo, es la necesidad de que todo intercambio comunicativo dentro del aula se produzca en la lengua meta, es decir, toda comunicación profesor-alumno, alumno-alumno así como las explicaciones del docente habrán de ser realizadas en L2. Es por tanto fundamental que el alumno este expuesto de forma continua a la L2, que esté inmerso en ella, si bien, y siguiendo los postulados de Krashen (1985), citado por Verdú y Coyle (2002), es necesario que el "input" al que es expuesto el alumno sea comprensible para él. Krashen afirma que el niño aprende la nueva lengua cuando este es capaz de percibir que existe un desnivel entre su competencia y el nivel del input al que está expuesto, lo que Krashen denomina $i+1$. Esta fórmula representa el nivel de competencia que el niño tiene (i) más ese paso más (1) que contiene las estructuras que debe adquirir. Esto requiere del maestro la adaptación de su competencia lingüística al nivel de los alumnos, ya que los aprendices difícilmente podrán encontrar motivación si no son capaces de seguir las clases. Sin embargo, según Long (1985), citado por Verdú y Coyle (2002), aun cuando reconoce la importancia del input, afirma que la adquisición del lenguaje se produce debido a la negociación de significados, cobrando especial importancia las modificaciones discursivas, es decir, la necesidad de reformular para entender

o ser entendido por el interlocutor. A este respecto cobra especial relevancia la relación profesor-alumno como experto-aprendiz, es decir, el “andamiaje” del que habla Bruner, en la cual el maestro suministra, a requerimiento de los alumnos, los modelos lingüísticos adecuados a cada situación a fin de que expandan sus producciones, tanto orales como escritas.

A modo de resumen citamos a continuación las características básicas que según Cantero (2011) tiene este enfoque:

1. Entendemos por tareas lo que hacemos de forma habitual.
2. Pretendemos que los alumnos comprendan, manipulen y comuniquen en la lengua meta, centrando su atención en el significado de los mensajes, más que en la forma.
3. Establecemos un proceso de negociación entre el profesor y los alumnos. Negociamos los medios necesarios para ejecutar cada tarea.
4. Desarrollamos un aprendizaje continuo y potenciamos una participación muy activa de los aprendices.
5. Trabajamos con procesos reales de comunicación en los que los estudiantes ejercen su competencia comunicativa en situaciones abiertas.

Una vez establecido el marco teórico del enfoque por tareas, podemos observar que si bien conocemos cuales son los roles de profesor y alumno, los principios fundamentales que toda programación ha de tener en cuenta así como sus fundamentos pedagógicos, lingüísticos y didácticos, no es menos cierto que se sigue planteando la incógnita acerca de cómo los factores contextuales pueden afectar a la puesta en práctica de la programación. Llega el momento pues de plantear los objetivos de este trabajo.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivo general

- Determinar las exigencias de la puesta en práctica de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas y en qué medida pueden estas afectar al desarrollo de la unidad.

Objetivos específicos

- Determinar las exigencias relacionadas con la competencia lingüística del docente así como el uso de recursos gestuales y visuales.
- Detectar que demanda del alumnado, referente a sus conocimientos previos de la L2, las planificaciones por tareas.
- Determinar la influencia de la metodología habitual del maestro titular así como de los libros de texto en la puesta en práctica de la unidad basada en tareas.
- Contribuir a adecuar la práctica docente de maestros sin experiencia en la primera aplicación práctica del enfoque por tareas.

PRESENCIA DEL TEMA EN EL CURRÍCULUM

En este apartado llevaremos a cabo un análisis de los elementos del currículum que tienen mayor relevancia para llevar a cabo nuestra planificación. Si embargo, es necesario aclarar que, dadas las especiales características del enfoque por tareas –como hemos visto en el marco teórico- estos han sido seleccionados una vez diseñada la unidad. Es decir, han sido seleccionados a posteriori de entre aquellos que son coincidentes con nuestro planteamiento. Hemos de reconocer

sin embargo, que el tema fue seleccionado de entre los reflejados en la Programación de Aula a fin de no alterar la planificación de la tutora del grupo.

OBJETIVOS

Haciendo una revisión de los objetivos del área de lengua extranjera Inglés del 1^{er} ciclo vemos que nuestra unidad es coincidente con varios de ellos. Esto viene a confirmar lo que planteábamos en el marco teórico, es decir, que el diseño de los currículums en la actualidad se enmarcan dentro del método comunicativo de enseñanza de las lenguas, ya que se centra en propiciar los intercambios comunicativos en situaciones de la vida real, basados en los gustos y experiencias previas del alumnado, a fin de propiciar experiencias significativas para los aprendices. A continuación citamos los objetivos que más se ajustan a nuestro planteamiento:

- Escuchar y comprender mensajes, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia.
- Escribir con ayuda de modelos sobre temas previamente tratados en el aula.
- Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

CONTENIDOS

Revisando y analizando los contenidos llegamos a la misma conclusión que en el caso de los objetivos, esto es, focaliza la comunicación en tareas y entornos reales, que tengan en cuenta los gustos y las experiencias previas del alumno a

fin de adquirir la L2 de una forma natural. Hay que añadir además que acorde con el enfoque comunicativo y el trabajo por tareas, los bloques de contenido incluyen más bien una declaración de intenciones muy amplia que deja en manos de los docentes las necesarias concreciones y adaptaciones a la realidad contextual y a los intereses de los alumnos. A continuación citamos algunos de los contenidos que más se ajustan a nuestra planificación:

- Comprensión de mensajes orales sencillos y cercanos a la realidad de los alumnos para la elaboración de tareas en el aula.
- Reproducciones de textos orales breves previamente trabajados a través de canciones, rimas, dramatizaciones y relatos muy sencillos con soportes visuales o gestuales.
- Escritura dirigida de vocabulario básico y oraciones sencillas, conocidas previamente por el alumno a nivel oral, con intención lúdica, comunicativa y como parte de la realización de una tarea.
- Identificar objetos del aula, partes básicas del cuerpo, miembros más cercanos de la familia, distintos tipos de ropa, algunos animales, diferentes alimentos, medios de transporte más habituales y otros campos de interés del alumno.
- Actitud positiva y de confianza sobre la propia capacidad para aprender otro idioma y gusto por el trabajo cooperativo.

Hemos de aclarar que en este apartado no incluiremos los criterios de evaluación ya que, por sus especiales características, en las planificaciones de este enfoque es la propia tarea la que establece los criterios de evaluación.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

A continuación vamos a analizar los elementos de la realidad contextual en la que se llevó a cabo la puesta en práctica de la planificación. Atendiendo a los objetivos de este trabajo, debemos prestar especial atención, no solo a las características de los alumnos y el espacio físico del aula, sino que también demanda hacer una descripción detallada de las características del alumno en prácticas que llevó a cabo la planificación, describir la metodología seguida por la tutora de la clase, así como analizar el libro de texto a fin de conocer las tareas que de forma habitual se le demanda al alumnado.

CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DEL CENTRO

La puesta en práctica fue llevada a cabo en el Cbm “Antonio Buitrago Gómez” en la localidad de Cieza, Municipio de la mitad norte de la Región de Murcia. El centro se ubica en la zona sur de la localidad, en el conocido como barrio de “San José Obrero”, que si bien abarca zonas de nueva construcción habitadas por familias jóvenes a las que podríamos catalogar de clase media o media-alta, la realidad es que la mayor parte de las familias de la zona han de ser catalogadas como clase baja o baja-media. Sirva a modo de ejemplo como se conoce popularmente a algunas de las zonas del barrio: “las casas baratas” y “ las casas baratas de abajo”, ambos, bloques de viviendas de protección oficial construidas en época de la dictadura de Franco. Cabe resaltar la importante presencia de familias inmigrantes en la zona, hecho que sin embargo no se refleja en el aula – como veremos más adelante- ya que solo una de los 25 alumnos es inmigrante.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El Cbm “Antonio Buitrago Gómez” es un centro de educación infantil y primaria de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Durante el curso 2013/2014 se compone de dos

líneas por nivel, agrupados en clases de 25 alumnos. El edificio de doble ala y dos plantas ha sufrido numerosas reformas a lo largo de su historia a fin de adaptarlo a las necesidades de los nuevos tiempos. Cuenta con un aula de informática con 30 ordenadores plenamente funcionales; una biblioteca escolar abierta a todo el alumnado del centro; dos pistas deportivas al aire libre en la parte posterior de las instalaciones; aula de música, así como una gran sala multiusos que permite realizar grandes actividades conjuntas como representaciones o fiestas escolares. Cabe destacar que los espacios del centro, en general, suelen ser bastante amplios permitiendo una cierta flexibilidad en la planificación y puesta en práctica de las actividades de clase. Hay que añadir además, que el centro está adscrito al programa de Educación Bilingüe en su nivel intermedio, impartándose en Inglés algunas materias, desde infantil hasta 4º curso, como son Inglés.

CARACTERÍSTICAS DEL AULA Y AGRUPAMIENTOS

El aula donde se puso en práctica la unidad didáctica tiene las mismas dimensiones que el resto de aulas del centro, ya que, a diferencia de otros centros escolares, en este colegio es imposible encontrar diferencias significativas en lo que a dimensiones se refiere.

Este aula en particular dispone de grandes ventanales en toda la parte izquierda que pueden permanecer abiertos a fin de trabajar con luz natural, ya que, al tener el aula orientación norte no incide el sol de forma directa durante el horario de clase. A esto hay que añadir que, aun estando en la planta baja, no se ve afectada por distractores visuales ya que en esa parte del patio permanece vacía siempre -a excepción del tiempo de recreo- y los setos de la valla periférica del centro son los suficientemente altos como para impedir toda visión del exterior del colegio.

El aula dispone de doce pupitres dobles dispuestos en tres filas mirando hacia la pizarra. Esta configuración tradicional de aula está condicionada por tres factores principalmente. Por un lado, el hecho de que sean pupitres dobles y no

individuales resta flexibilidad para hacer modificaciones en los agrupamientos y en la disposición de las mesas a fin de adaptarse a los distintos tipos de actividades. En segundo lugar, la puerta del aula está en el lateral derecho, dividiendo la clase en dos mitades exactas, lo que imposibilita en cierta medida trabajar con las mesas en una disposición en U o herradura, ya que se tapanía el acceso al aula. En tercer lugar, el aula no responde a una forma cuadrangular, sino más bien rectangular, lo que impide trabajar en agrupamientos en los que haya grupos de alumnos que tengan que estar al final del aula, ya que dificultaría su visión de la pizarra así como escuchar las indicaciones del maestro.

Podemos concluir pues, que si bien el trabajo por parejas se facilita con los pupitres dobles, el resto de agrupamientos se dificulta sobremanera y únicamente podrán ser utilizados cuando sean actividades que no necesiten de la utilización de la pizarra, como juegos o la elaboración de tareas grupales.

Por otro lado el aula cuenta con una buena integración de las TIC's, ya que dispone de pizarra digital plenamente funcional, conexión a internet así como un ordenador portátil y altavoces. Es importante disponer de estos materiales ya que nos va a permitir la utilización de muchos más recursos a fin de hacer las actividades más atractivas y motivantes para el alumnado al tiempo que introducimos al alumnado en el uso de las nuevas tecnologías de una manera responsable y provechosa.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

El grupo de 2º de primaria con el que se llevó a cabo la puesta en práctica de la planificación didáctica está compuesto por 25 alumnos, 11 niños y 14 niñas, a los que se podría considerar como un fiel reflejo de los aspectos socio-económicos del entorno comentados con anterioridad. Como se puede ver en la Figura 1, hay una predominancia clara de alumnos pertenecientes a la clase media-baja, cuyo grupo más numeroso es de clase baja. Es necesario en este caso hacer un matiz referente a la clase social alta, ya que hay que entenderlo contextualizadamente

como “clase alta” dentro de la realidad socio-económica de la zona y la localidad, es decir, entendemos clase alta como aquellas familias en las que trabajan ambos progenitores desempeñando cargos de cierta relevancia (médicos, arquitectos, etc.).

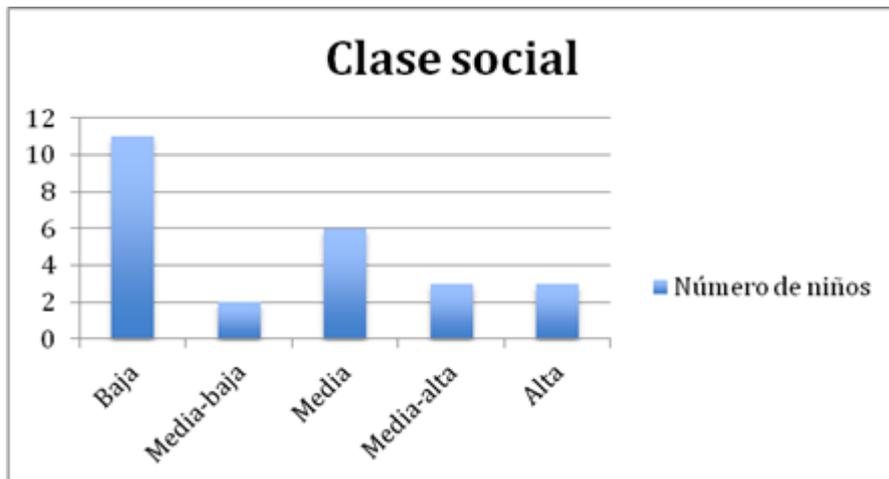


Figura 1. Alumnos según clase social

Sin embargo, no debiéramos extraer conclusiones precipitadas y establecer una relación directa entre clase social y rendimiento y/o capacidad, ya que como vemos en las Figuras 2, 3, 4, 5 y 6, las calificaciones en el área de Inglés son bastante heterogéneas en todos los grupo de clase social.

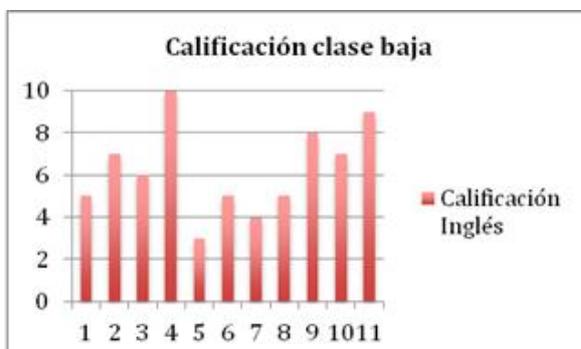


Figura 2. Calificaciones clase baja

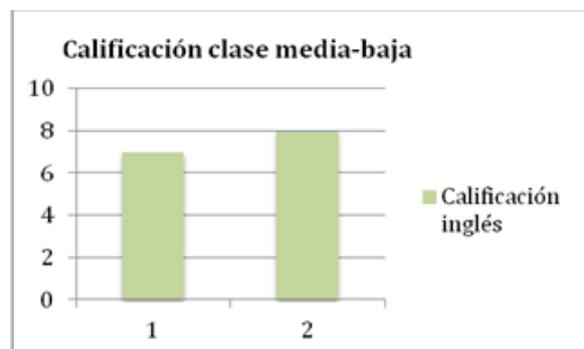


Figura 3. Calificaciones clase media-baja

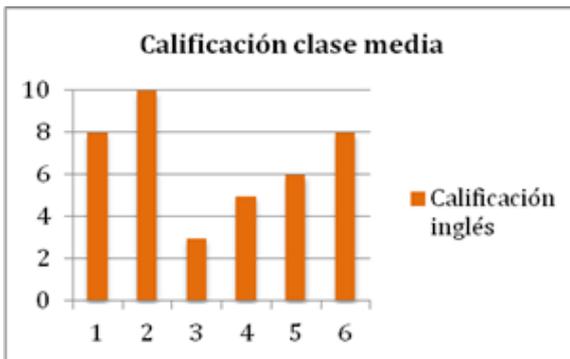


Figura 4. Calificaciones clase media

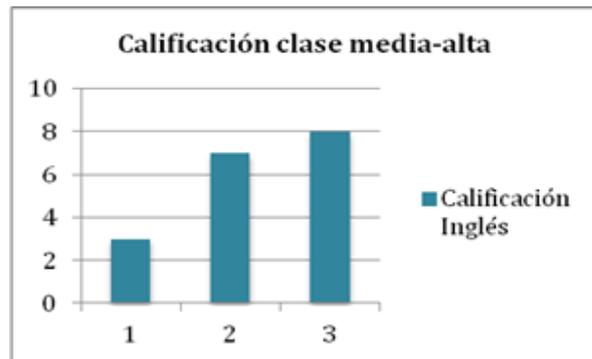


Figura 5. Calificaciones clase media-alta

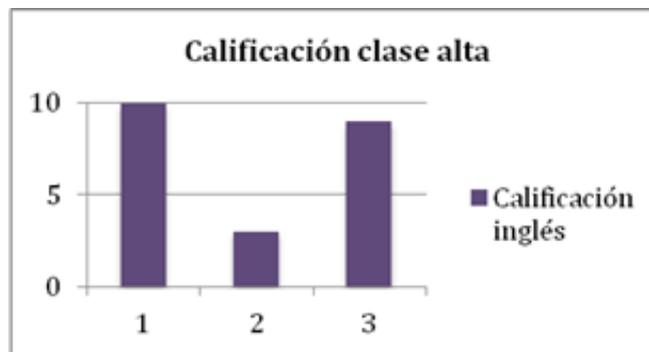


Figura 6. Calificaciones clase alta

Hemos de añadir en este punto que algunos de los niños asisten a clases particulares de inglés. Esto a priori podría dar una ventaja en la materia, ya que si bien podemos asegurar que las mejores calificaciones del grupo pertenecen a niños que asisten a clases particulares, también es cierto que la asistencia a dichas clases no asegura la mejor calificación. Viendo la Figura 7 podemos comprobarlo.

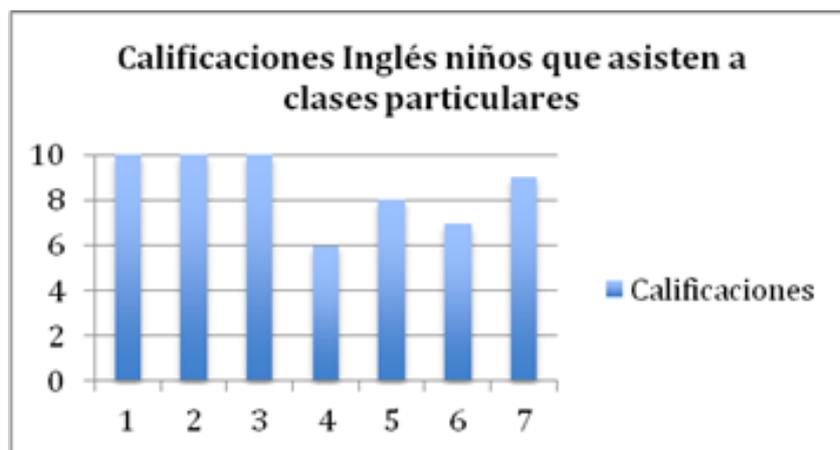


Figura 7. Calificaciones en Inglés de niños que asisten a clases particulares

Consideramos importante resaltar el hecho de que a cinco de los niños les fueron hechas pruebas de diagnóstico al haberles sido detectadas ciertas carencias o actitudes fuera de lo normal durante las clases. Dos de los casos fueron diagnosticados como alumnos “límite” con lo que reciben apoyo ordinario en matemáticas; a una niña se le diagnosticó inmadurez; otro niño se le detectaron problemas de concentración durante la realización de tareas y otros dos niños acuden al logopeda. El resto de alumnos son calificados como “normales”. Añadir también que hay un caso a la espera de pasar las pruebas pertinentes para detectar posibles altas capacidades.

En lo referente al comportamiento, el grupo en general suele presentar buena conducta durante las clases si bien es cierto que con la llegada de las buenas temperaturas, los niños comienzan a mostrarse más alterados y a veces cuesta mantener el orden en clase, especialmente después del recreo.

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE EN PRÁCTICAS

Llegados a este punto nos toca hacer un descripción lo más ajustada posible del maestro en prácticas que planificó y llevo a la práctica la unidad didáctica basada en el enfoque por tareas. Se trata de un varón de 36 años, cursando el 4º curso

del Grado de Educación Primaria en la Mención de Inglés. Se trata de un estudiante con un expediente académico de notable (7,9 de media). Tiene experiencia trabajando con niños ya que posee el título de monitor de tiempo libre y entre los años 1999 y 2003 desarrolló labores de monitor de niños de entre 8 y 15 años en el Grupo Scout de Cieza. Realizó además las prácticas escolares I y II de forma satisfactoria en el CEIP Gerónimo Belda de Cieza en los cursos de 6º y 3º, obteniendo en ambos casos la calificación de sobresaliente.

En lo referente al conocimiento del Inglés y su competencia en dicha lengua, durante el mes de junio de 2014 está finalizando el 4º curso de la Escuela Oficial de Idiomas así como terminando la preparación de las pruebas para el B2 de Cambridge. Posee un buen nivel de comprensión oral y escrita así como de expresión escrita, si bien hay algunos aspectos a mejorar en la expresión oral, ligados principalmente a la necesidad de práctica dadas las pocas oportunidades que se presentan para la puesta en práctica de la competencia.

METODOLOGÍA DE LA TUTORA DEL GRUPO

La maestra habitual del grupo es Diplomada en Magisterio de Inglés con 7 años de experiencia. Durante los cinco primeros años hizo las funciones de maestra especialista de Inglés, si bien desde hace dos años, y con la introducción del programa bilingüe, realiza las funciones de tutora asumiendo también la docencia de materias en español como las matemáticas.

Para conocer la metodología utilizada durante las clases de Inglés o Science se llevaron a cabo observaciones tomando notas de aquellos aspectos que pudieran condicionar la planificación y puesta en práctica de nuestra unidad didáctica.

Estos aspectos son los relacionados con la secuencia de actividades, y el uso de la L2 por parte del docente y que uso se les exige a los alumnos. Durante las observaciones pudimos comprobar que no aplica el enfoque por tareas, sin embargo, pudimos darnos cuenta también de que toma algunos de los elementos

de dicho enfoque. La misma maestra reconoce que *“utilizamos algunos aspectos del enfoque tales como el pre-, el while y el post- ya que favorecen el reciclaje y la asimilación de conceptos.”*. En esta misma cuestión afirma aplicar el enfoque solo en contadas ocasiones, cuando la situación de aprendizaje o el tema le parece propicio. Al ser cuestionada acerca de los motivos por los cuales no lo aplica de forma continua, esta afirma que la realidad se impone a la teoría ya que la falta de horas para llevar a cabo la preparación y la realidad del alumnado hace imposible su implantación. Es decir, entiende que el contexto condiciona la aplicación. Afirma también que en muchos casos el alumnado necesita de muchas sesiones para conseguir hacer la tarea final de forma autónoma, por lo que en muchos casos sería imposible llevar a cabo con éxito la planificación de aula o acabar los libros, algo que asegura es difícil de hacer entender a los padres. Añade a esto que con el CLIL se obtienen mejores resultados, ya que se crea un ambiente más relajado en el que alumno se motiva, siendo además consciente de su propio aprendizaje.

A continuación exponemos lo que podríamos considerar la secuencia estándar más utilizada por la profesora:

- a. “The date and the weather”. Siempre pide a un alumno que salga a la pizarra electrónica a indicar la fecha y el tiempo en una aplicación online.
- b. Pregunta de forma oral –usando flashcards con ilustraciones sin rótulos- acerca de los contenidos del día anterior.
- c. Usando información de una página web introduce el nuevo input. En muchas ocasiones pide a los alumnos que lean los contenidos para luego aclararlos. Corrige los errores de pronunciación si estos se producen y reformula cuando no entienden sus explicaciones.
- d. Utilizando flashcards suele hacer ejercicios de “matching”. Reparte flashcards con ilustraciones y con los rótulos entre los alumnos y cuando ella nombra el término clave, los alumnos han de reconocer que ellos

tienen las flashcards que guardan relación y deben salir a pegarlas en la pizarra. Por ejemplo: reparte flashcards con animales y su nombre. Después, pega en la pizarra una flashcard con el tipo de animal (mammal) y los alumnos que tienen las flashcards que guardan relación deben salir (lion, nombre y dibujo).

- e. Utilizando el libro de texto, hacen los ejercicios y son corregidos con la pizarra digital.
- f. A veces cantan canciones que vienen con los libros o que la tutora busca por internet.
- g. Cuando se acerca el final de la unidad puede incluir actividades de escritura cortas con presencia de modelo o con mucha ayuda de la tutora. No lo hacen de forma autónoma salvo algunas excepciones.

Como se puede comprobar es una secuencia que podría tener encaje en una unidad didáctica basada en tareas ya que, como afirmó la tutora, suelen utilizar la estructura del enfoque pues suele ser muy eficaz. Hay que resaltar además que las intervenciones de la maestra son siempre en L2, y nunca utiliza L1, ni siquiera para organizar ni para hacer aclaraciones. Por otra parte, y aun cuando los alumnos tienden a preguntar e interactuar en L1, la maestra siempre les pide que lo hagan en L2, ayudándoles a hacerlo cuando ellos no son capaces. Por otro lado, y como ella misma reconoce, es el libro de texto el que marca la pauta y los contenidos a trabajar, por lo que es conveniente que hagamos un pequeño análisis a fin de determinar cual o cuales son los tipos de actividades predominantes.

ANÁLISIS DEL LIBRO DE TEXTO

El libro de texto utilizado en clases de inglés es el “Find Out 2” de la editorial Macmillan. Tras el análisis podemos observar que la tipología de actividad

predominante, tanto en el libro de texto como el libro del alumno, son actividades que podríamos clasificar como “recognition”, es decir actividades en las que a los niños se les requiere mostrar comprensión a estímulos visuales a través de respuestas no-verbales. Son principalmente actividades de “matching”, “pointing” y “ordering pictures”. Veamos algunos ejemplos en las Figura 8, 9 y 10.

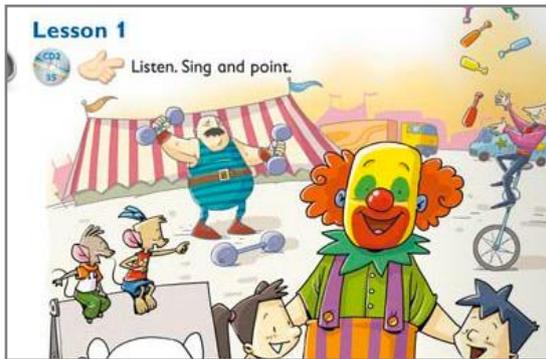


Figura 8. Actividad “pointing” (tomado de Find Out 2” de la editorial Macmillan)

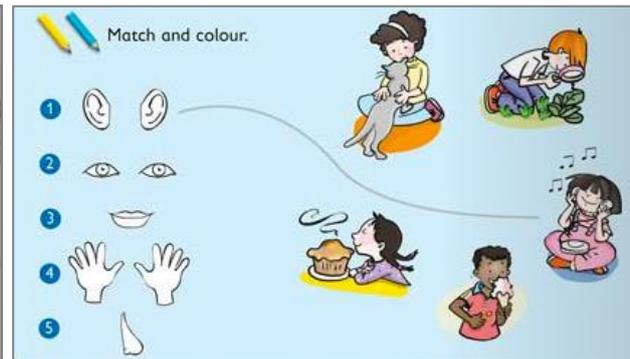


Figura 9. Actividad “matching” (tomado de Find Out 2” de la editorial Macmillan)



Figura 10. Actividad “ordering” (tomado de Find Out 2” de la editorial Macmillan)

Como hemos dicho con anterioridad, estas son las actividades predominantes en el libro de texto, sin embargo, durante las observaciones pudimos darnos cuenta que su efectividad es más que cuestionable, principalmente las actividades de “pointing”. Estas actividades se llevan a cabo de forma individual durante el desarrollo normal de las clases. La maestra pone una canción y, mientras esta suena, los alumnos han de identificar y señalar los distintos elementos en su libro

de texto. Dado que son 25 y todos lo hacen de forma simultánea, es imposible que la maestra controle la corrección en la ejecución de la tarea de todos y cada uno de los alumnos. Bien es cierto que focaliza su atención en aquellos que sabe que tienen mayores dificultades, pero no es menos cierto que, a través de nuestra observación directa, pudimos comprobar que algunos alumnos parecían no saber que estaban haciendo, bien porque no señalaban el elemento correcto, bien porque miraban constantemente a su alrededor a fin de ver que hacían sus compañeros. El resto de actividades sin embargo, suelen realizarse con un alto grado de corrección ya que permite a la maestra supervisar su ejecución respondiendo a las dudas, tanto de forma individualizada como colectiva, y reformular las veces que sean necesarias con el objetivo de que todos realicen las tareas de forma correcta.

Hemos de añadir en este apartado que el libro de texto también plantea actividades en las que los alumnos han de producir de manera autónoma. Las últimas actividades, tanto del libro como del cuaderno, están enfocadas a que el alumno produzca, primero con modelo y luego sin él. Han de escribir palabras y oraciones cortas en el caso de las actividades con modelo, y únicamente palabras en el caso de las actividades con ausencia de modelo. Véase las Figuras 11 y 12 a modo de ejemplo.

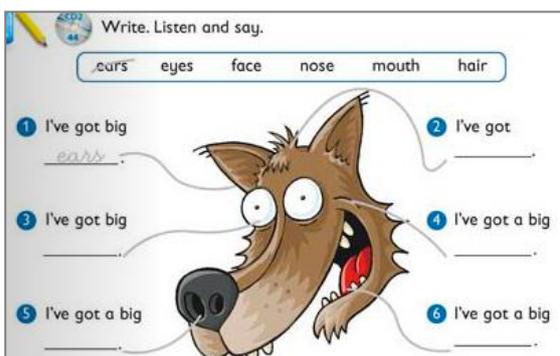


Figura 11. Actividad con modelo

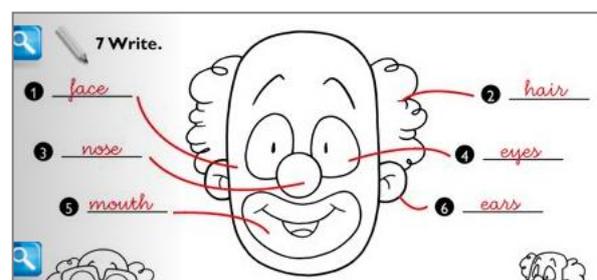


Figura 12. Actividad en ausencia de modelo

En lo referente a la producción oral, el libro no presenta actividades donde los niños tengan que interactuar o producir de manera autónoma. Los ejercicios

propuestos se limitan a la repetición de palabras o frases cortas (drill), como se puede observar en la Figura 13.

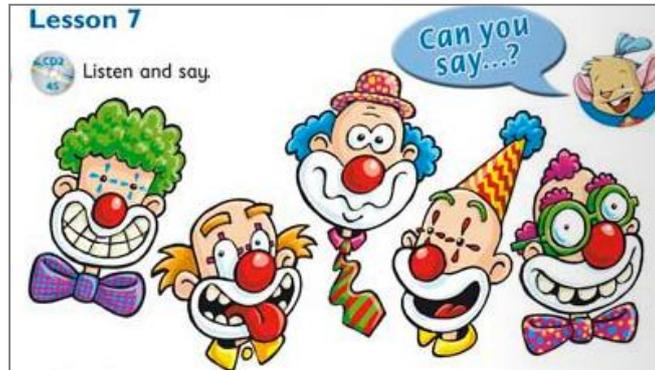


Figura 13. Actividad de producción oral (drill)

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

En este apartado vamos a incluir la planificación de la unidad didáctica llevada a cabo durante el período de prácticas. Como se verá, algunas de las actividades de esta secuencia han sido omitidas al considerar que no son determinantes para los objetivos de este trabajo. Al mismo tiempo, queremos advertir que la unidad fue diseñada totalmente en Inglés si bien se ha traducido al Español para guardar cierta homogeneidad con el resto del trabajo.

CONTEXTUALIZACIÓN

Tópico: Los cinco sentidos y las partes de la cara y el cuerpo relacionados con ellos.

Área: Inglés.

Ciclo: Primer ciclo.

Nivel: Segundo.

TAREA FINAL

Como tarea final los alumnos prepararán un poster y una presentación sobre uno de los cinco sentidos. El poster y la presentación incluirán la siguiente información: El sentido (This is the sense of sight); la presentación de la parte de la cara y/o el cuerpo relacionada con ese sentido (These are the eyes); la función de dicha parte (We use the eyes to see); un ejemplo sobre que podemos hacer con esa parte de la cara o del cuerpo (with the eyes we can see the rainbow); y finalmente hacer una descripción del ejemplo dado haciendo uso de algún adjetivo (and it looks beautiful).

Primero de todo se harán cinco grupos de cinco miembros cada uno. Después, asignaremos un sentido a cada uno de los grupos, pidiéndoles que piensen sobre la información relacionada con el sentido, es decir, que recuerden los patterns trabajados durante la unidad (es muy probable que necesiten ser ayudados con algún modelo). Con esa información prepararán un poster. Cada grupo decidirá como organizar la información en el poster. Finalmente, cada grupo hará una presentación de su trabajo frente al resto de la clase.

Al final de la unidad cada alumno escribirá una pequeña redacción acerca de cosas que ellos pueden percibir a través de los diferentes sentidos utilizando los patterns trabajados.

JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA Y LA TAREA FINAL

Para entender a qué motivos responde la elección del tema de la unidad didáctica hay que ser consciente del contexto en el que se pone en práctica este trabajo. Al producirse durante el transcurso de las prácticas escolares pertenecientes al plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria, hemos de respetar la

planificación establecida de antemano por el tutor del grupo y por el centro, por lo que se opta por aceptar el consejo de la tutora del grupo y llevar a cabo la planificación sobre el último tema que les falta por trabajar en el área de Inglés: Los sentidos. Entre las dos posibilidades –fuerzas en science o los sentidos en Inglés- me aconseja la segunda opción debido a que es un tema que se presta a la realización de actividades de manipulación y juegos, muy motivantes y atractivos para el alumnado.

Somos conscientes de que en el enfoque por tareas es conveniente la participación del alumnado en la elección del tema, si bien la experiencia de la tutora y su conocimiento del alumnado nos proporciona la información suficiente para basar la unidad en los intereses de los niños.

Es importante destacar en este punto que los objetivos de esta unidad no están tanto en que los alumnos adquieran nuevo vocabulario, ya que según la tutora mucho de este ya lo conocen del año anterior, sino más bien que comiencen a producir de forma autónoma a nivel de frase. Como hemos podido comprobar analizando el libro de texto, los niños están acostumbrados a trabajar a nivel de palabra y nosotros pretendemos que comiencen a producir a nivel frase. Por lo tanto, y conforme a las observaciones realizadas, podemos asegurar que sería muy pretencioso de nuestra parte querer abarcar mucho contenido nuevo y producción a nivel de frase.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Al final de la unidad los alumnos serán capaces de:

- Expresar oralmente la principal información relacionada con los sentidos: las partes de la cara y manos; la función de esas partes; dar ejemplos sobre lo que podemos hacer con esas partes; y como describir los ejemplos dados utilizando adjetivos.

- Hacer sugerencias y ponerse de acuerdo con sus compañeros acerca de cómo organizar la información en el poster.
- Hacer un poster sobre uno de los sentidos explicando sus principales características.
- Presentar oralmente la información en el poster.
- Escribir un redacción individual sobre cosas que pueden percibir a través de los sentidos, y dar ejemplos utilizando adjetivos para describirlos.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD

FUNCTION OF LANGUAGE	LINGUISTIC EXPONENT	LEXIS
Give information about the different parts of the face	<ul style="list-style-type: none"> - (This) (is) the (nose). - (I) (have) got (a) (nose). 	Nose, eyes, hair, mouth, tongue, ears, chin, cheeks, eyebrows, eyelashes. + Recycled vocabulary.
Give information and examples about the function of the different parts of the face related to the senses.	<ul style="list-style-type: none"> - (I) (use) the (eyes) to (see) - With (my) (eyes) (I) can (see) (whatever) 	Taste, smell, hear, listen, touch, see. + The same as in function 1. + Recycled vocabulary.
Give the information related to the examples given.	<ul style="list-style-type: none"> - (It) (tastes) (sweet). 	The same as in function 2. + sound, look, feel. Loud, quiet, good, bad, awful, beautiful, horrible, hard, soft, smooth, rough, sweet, sour, salty, bitter.
Present the different senses.	<ul style="list-style-type: none"> - This is the sense of (hearing). 	Smell, touch, sight, hearing, taste.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1

Actividad 1: Warm-up (5 minutos)¹

- **Objetivo:** Centrar la atención de los niños a fin de que se sientan relajados, motivados y listos para empezar la lección.
- **Desarrollo:** El maestro comienza la lección preguntando la fecha. Primero pregunta a toda la clase para después pedir a uno de los alumnos que salga a escribirla en la pizarra. Acto seguido pregunta a otro alumno acerca del tiempo.
- **Agrupamiento:** Individual/gran grupo.

Actividad 2: Setting (5 minutos)²

- **Objetivo:** Motivar a los alumnos y atraer su atención hacia el tema de la unidad didáctica. Además, nos servirá para comprobar los conocimientos previos del alumnado.
- **Desarrollo:** Haciendo preguntas cerradas, el maestro contextualiza el tema de la unidad: las partes de la cara y los sentidos.
- **Agrupamientos:** Individual/gran grupo.

¹ A partir de esta sesión se omitirán todos los warm-up por ser muy similares.

² A partir de esta sesión se omitirán los setting por ser muy similares.

Actividad 3: Organization (10 minutos)¹

- **Objetivo:** Hacer que los niños conozcan la tarea que tendrán que hacer al final de la unidad. Esta actividad también se utiliza para motivar a los alumnos y para averiguar la opinión de estos acerca del nivel de dificultad.
- **Desarrollo:** El maestro muestra un ejemplo de la tarea final ya realizada. Se presentan los diferentes elementos que componen el poster para que sean conscientes de lo que tendrán que hacer.
- **Agrupamientos:** Individual/gran grupo.
- **Materiales:** Muestra de una tarea final terminada.

Actividad 4: Language modelling (25 minutos)

- **Objetivo:** Presentar los nuevos modelos lingüísticos así como el vocabulario a fin de que los alumnos se familiaricen con ellos.
 - *Modelos:*
 - (This) (is) the (nose).
 - (We) (use) the (eyes) to (see).
 - This is the sense of hearing.
- **Desarrollo:** Utilizando flashcards con las diferentes partes de la cara, el maestro introduce el nuevo input. Pegando las flashcards en la pizarra el maestro forma una cara. Durante este proceso, les pide que repitan.
- **Agrupamientos:** individual/gran grupo.
- **Materiales:** Flashcards. (Figura 10).

¹ A partir de esta sesión se omitirán los organization por ser muy similares

Actividad 5: Checking (10 minutos)¹

- **Objetivo:** Comprobar que recuerdan los alumnos acerca de la información recibida en la actividad anterior.
- **Desarrollo:** A través de preguntas a los alumnos, el maestro comprueba el nivel de comprensión que los niños han alcanzado en la actividad de input. El maestro proporciona feedback a fin de corregir los errores o felicitarles.
- **Agrupamiento:** individual/gran grupo.
- **Materiales:** Flashcards utilizadas durante la actividad anterior.

SESIÓN 2

Actividad 4: Song presentation + drill (25 minutos)

- **Objetivos:**
 - Presentar el nuevo input a los alumnos. Se utiliza la canción para introducir el nuevo pattern y el vocabulario.
 - Practicar el nuevo pattern y su pronunciación a fin de facilitar su retención.
- **Desarrollo:**
 - **Song presentation:** El maestro presenta la letra sin música de forma lenta y pausada a fin de asegurarse que todos lo han entendido. Después, el maestro canta la primera estrofa, referente a uno de los sentidos, para que los niños reconozcan la estructura y el ritmo. Se para después de cada estrofa y les pide que lo repitan todos juntos. Acto seguido, les pide que canten la estrofa entera y todos juntos. Tras esto, pone la canción para que lo canten con la música. Repite todo el proceso hasta completar la canción.

¹ A partir de esta sesión se omitirán todos los checking por ser muy similares.

- **Drill:** Una vez que son capaces de cantar toda la canción sin parar, el maestro introduce algunos cambios en la letra. Les pide a los alumnos que inventen un ejemplo para cada sentido antes de cantar a fin de modificar la letra y que sean los propios alumnos los que lo hagan.
- **Agrupamiento:** Individual/gran grupo.
- **Material:** Canción (YouTube)
- **Evaluación continua:** el drill será utilizado para evaluar el progreso de algunos alumnos, ya que se les pedirá, no solo que den un ejemplo, sino también que digan la frase completa introduciendo el cambio.

Actividad 6: Recognition (5 minutos)

- **Objetivo:** El principal objetivo es que los niños muestren que han entendido los contenidos trabajados.
- **Desarrollo:** El maestro reparte una hoja de ejercicios en la cual los estudiantes, individualmente, tienen que unir los dibujos con la frase correcta. Las frases utilizan el mismo pattern que la canción.
- **Agrupamiento:** individual
- **Materiales:** Hoja de ejercicios.

SESIÓN 3

Actividad 3: Instrucciones + demostración + organización (10 minutos)

- **Objetivos:**
 - Establecer las reglas que deberán ser seguidas en la actividad siguiente.
 - Llevar a cabo una ejemplificación de lo que ellos deberán hacer en el juego, poniendo en práctica los patterns trabajados.

- Organizar los grupos para el juego a fin de evitar problemas de organización.
- **Desarrollo:** Primero el maestro explica las reglas. Compara el juego con la “Oca” dada la similitud de ambos juegos. Simultáneamente proyecta las reglas del juego en la pizarra digital para hacerlas visibles a ellos. Tras eso, el maestro hace un ejemplo de cómo se ha de proceder. Finalmente hace los grupos de juego.
 - **Procedimiento:**
 - Los niños, en grupos de 5, lanzan el dado para establecer el orden de juego.
 - Se lanza el dado y dependiendo del dibujo de la casilla deberán oler, saborear, mirar, escuchar o tocar.
 - Una vez que lo han hecho han de dar una respuesta utilizando los patterns trabajados: “with my tongue a taste a lemon” etc.
 - Una vez ha terminado el turno pasa al siguiente.
- **Agrupamiento:** Individual.
- **Materiales:** Tablero; dados; fichas; vasos de plástico; caja de zapatos; mp3; imágenes y hoja con las reglas del juego.

Actividad 4: Drill (Juego: “my five senses”) (30 minutos)

- **Objetivo:** Practicar los patterns vistos con anterioridad, a fin de mejorar su pronunciación y facilitar su asimilación.
- **Desarrollo:**
 - Los niños, en grupos de 5, lanzan el dado para establecer el orden de juego.
 - Se lanza el dado y dependiendo del dibujo de la casilla deberán oler, saborear, mirar, escuchar o tocar.
 - Una vez que lo han hecho han de dar una respuesta utilizando los patterns trabajados: “with my tongue a taste a lemon” etc.
 - Una vez ha terminado, el turno pasa al siguiente.

- **Agrupamiento:** Pequeño grupo/individual.
- **Evaluación continua:** Esta actividad se usa para evaluar el progreso de los alumnos utilizando los patterns “with my eyes I can see a bird” and “it looks beautiful” al igual que el vocabulario adecuado. Como todos los niños tienen que hablar durante la actividad aprovecharemos para evaluar a tantos como podamos. Entre 10 y 15 niños.

SESIÓN 4

Actividad 3: Instruction + language awareness (15 minutos)

- **Objetivo:** Practicar e interiorizar los diferentes patterns y el vocabulario que se ha trabajado durante la unidad.
- **Desarrollo:** Los alumnos trabajarán por parejas. El maestro repartirá a cada pareja un juego de cartas, en cada una de las cuales ellos podrán ver un dibujo y el principio de una frase (“With my...” or “We use...”). Por turnos, cada miembro de la pareja tiene que decir la frase a su compañero. El maestro debe animarlos a que se corrijan entre ellos.
- **Materiales:** cartas.
- **Evaluación continua:** Aprovechando que tienen trabajan por parejas usando los patterns y el vocabulario que han trabajado durante la unidad, el maestro puede comprobar el nivel de adquisición de los mismos. Se tenderá a prestar atención a aquellos alumnos que han mostrado más dificultades.

Actividad 4: Instruction + cued narrative (15 minutos)

- **Objetivo:** Producir frases escritas, de forma autónoma, con la ayuda de pistas o señales.
- **Desarrollo:** Primero, el maestro proyecta unas frases similares a las que deben de escribir los alumnos. Pide a algunos alumnos que las lean en voz

alta. Después de eso, les da a los alumnos unas fichas con dibujos y frases incompletas que los alumnos habrán de terminar usando el pattern “with my eyes I can see the sky”.

- **Agrupamiento:** individual.
- **Materiales:** Ficha.
- **Evaluación continua:** Se aprovechará esta actividad para evaluar a aquellos alumnos que bien todavía no han sido evaluados o bien a aquellos que han presentando mayores dificultades.

Actividad5: Verification (15 minutos)

- **Objetivo:** Corregir el resultado de la actividad anterior comparándolo con un modelo dado por el maestro.
- **Desarrollo:** El maestro proyecta la ficha corregida en la pizarra digital. Va leyendo frase por frase y pide que los alumnos corrijan aquello que tienen mal.
- **Agrupamiento:** individual.

SESIÓN 5

Actividad 3: Instructions + organization (5 minutos)

- **Objetivos:**
 - Organizar los grupos para la tarea final.
 - Dar las instrucciones para llevarla a cabo.
- **Desarrollo:** En primer lugar se le pregunta a los alumnos si recuerdan que debían hacer para la tarea final. Una vez que han dicho que debían hacer, el maestro muestra el poster de nuevo a fin de asegurarse de que sepan lo que deben hacer. Después, el maestro hace los 5 grupos, que son los mismos que en la sesión 3, reparte los materiales y finalmente les adjudica a cada uno un sentido.

- **Agrupamiento:** individual.
- **Materiales:** Poster con la tarea final.

Actividad 4: Preparation (35 minutos)

- **Objetivo:** Confeccionar el poster para la presentación de la tarea final.
- **Desarrollo:** Los alumnos, en pequeños grupos, llevarán a cabo la tarea del poster que usarán para la presentación. Se les dejará, en la medida de lo posible, que sean ellos los que se organicen y repartan el trabajo.
- **Agrupamiento:** Pequeño grupo (5 miembros).
- **Evaluación continua:** Esta actividad se usará para evaluar su capacidad de trabajo en grupo.

SESIÓN 6

Actividad 2: Oral report (20 minutos)

- **Objetivos:**
 - Presentación de los posters de la tarea final por parte de todos los niños.
 - Evaluación los logros del alumnado por parte del maestro.
- **Desarrollo:** Los niños, por grupos, presentan el poster al resto de la clase de forma oral. Todos los niños han de intervenir durante la presentación. Finalmente, cuando todas las presentaciones han acabado, el maestro les pregunta sobre las presentaciones y los posters: cual les ha gustado más, etc.
- **Agrupamiento:** pequeño grupo.
- **Evaluación final:** Se tendrá en cuenta la corrección a la hora de expresarse utilizando los patterns trabajados, así como la pronunciación.

Actividad 3: Written report (20 minutos)

- **Objetivos:**
 - Practicar las destrezas escritas usando los patterns y el vocabulario trabajado durante la unidad por parte de los alumnos.
 - Evaluar los logros de los alumnos por parte del profesor.
- **Desarrollo:** Los alumnos han de escribir una serie de frases cortas utilizando los patterns trabajados. Se espera que puedan hacerlo forma autónoma si bien contemplamos ayudarles con un modelo en caso de que fuera necesario.
- **Agrupamiento:** individual.
- **Evaluación final:** El maestro se servirá de los textos creados para evaluar la producción escrita de los alumnos, en las que deben utilizar los patterns y el vocabulario trabajado de forma correcta. Deberán escribir al menos una frase de cada sentido.

REFLEXIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

En este apartado haremos una reflexión sobre la puesta en práctica, centrándonos, no solo en los resultados obtenidos por el alumnado, sino también en aquellos aspectos que son tema de estudio en este trabajo, es decir, la actuación del maestro con respecto a las demandas derivadas de la aplicación de este enfoque; la actuación de los alumnos teniendo en cuenta que demanda de ellos este enfoque y como influyen tanto sus conocimientos previos como la forma de trabajo anterior. Continuaremos con unas sugerencias de modificaciones en aquellos aspectos que detectamos durante su puesta en práctica son susceptibles de mejora, y concluiremos con unas conclusiones-recomendaciones que puedan servir de guía a todo profesor inexperto que se aventura a poner en práctica una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas.

CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS. RESULTADOS ALUMNOS

Llegados al final de la puesta en práctica de la unidad, revisamos los datos recogidos en las hojas de evaluación a fin de establecer los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos. Como hemos señalado en las sesiones, algunas de las actividades se utilizaron para recoger datos del progreso de los alumnos. Hemos de añadir que tanto la presentación del poster como la realización del ejercicio de escritura individual nos sirvió para establecer una evaluación definitiva de cada alumno cuyos resultados presentamos a continuación. Como se verá, hemos establecido una comparativa entre las calificaciones obtenidas en la unidad y las obtenidas por el alumnado en la evaluación anterior. Hay que resaltar en este punto que las calificaciones anteriores fueron proporcionadas por la tutora una vez habíamos llevado a cabo nuestra propia evaluación a fin de evitar que nos condicionara en nuestra valoración. También se tuvo en cuenta el criterio de la tutora del grupo a la hora de establecer las calificaciones, de forma que la evaluación se llevó a cabo consensuadamente entre tutora y maestro en prácticas a fin de minimizar la subjetividad de este último. Veamos las calificaciones en la Figura 14.

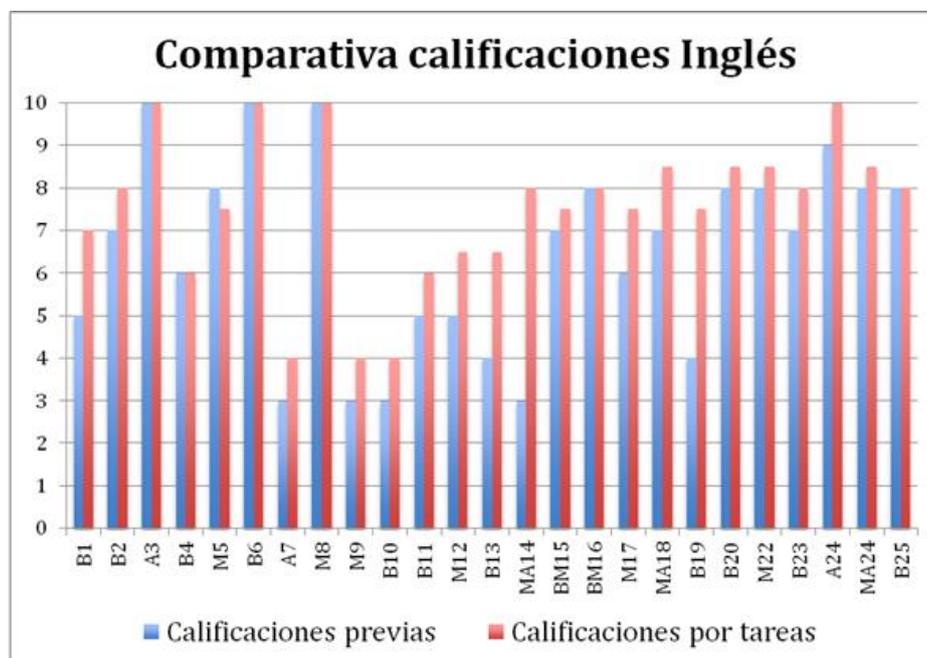


Figura 14. Comparativa de calificaciones en el área de Inglés

Como podemos ver en el gráfico, en las calificaciones obtenidas hay una tendencia clara a la mejora de las anteriores. Como se ve, todos los alumnos, si bien mejoran (excepto en un caso que desciende y cinco que mantienen las calificaciones) no lo hacen de manera extremadamente significativa, a excepción de dos casos que experimentan un salto notable en sus calificaciones (MA14 y B19). En ambos casos los alumnos comenzaron con grandes dificultades para producir y comprender, pero con el paso de las sesiones fueron mejorando hasta obtener muy buenos resultados, tanto en el ejercicio de escritura como en la presentación oral de la tarea final. Con esto no podemos afirmar que se hayan puesto al nivel del resto del grupo pero sí que de manera puntual han conseguido llevar a cabo con éxito las tareas propuestas.

Sin embargo, es importante no caer en el análisis superficial de los resultados ya que la diferencia en cuanto a la exigencia de uno y otro enfoque hace que no pueda existir una correspondencia completa entre ambas calificaciones. Es decir, no ha de ser considerada como semejante la calificación de 5 cuando se le requiere producción a nivel palabra, que esa misma calificación cuando se le requiere el uso de frases completas. Podemos concluir pues que la diferencia de resultados entre uno y otro enfoque es todavía mayor, sin embargo, el hecho de que haya sido una actuación puntual y con demasiadas variables no controladas nos impide realizar tal afirmación de manera rotunda. Sin embargo, sí que podemos concluir que ha habido una mejora evidente entre ambos enfoques aun cuando no podemos cuantificarla con exactitud. Por lo tanto, podemos asegurar que la mayor parte de la clase ha alcanzado de manera satisfactoria los objetivos de la unidad, pues únicamente 3 de los 25 alumnos han quedado por debajo del aprobado al persistir en ellos no solamente grandes dificultades para producir a nivel de frase, sino también para comprender. Hemos que añadir sin embargo que dos de los niños que no han alcanzado los objetivos han sido diagnosticados como "límites", por lo que presentan dificultades en todas las áreas de conocimiento, y otro de ellos presenta un fuerte rechazo hacia la materia, mostrando siempre una evidente desmotivación a cualquier tipo de tarea en L2.

Adjuntamos en este apartado algunos de los trabajos realizados por los niños durante la unidad didáctica. En los anexos a este trabajo pueden verse los posters realizados para la presentación (anexos 1, 2, 3, 4 y 5); fichas del cuadro narrativo resueltas por los niños (anexos 6, 7 y 8); algunas de las redacciones finales de los alumnos (anexos 9, 10, 11 y 12); y finalmente adjuntamos también las hojas de evaluación (anexos 13, 14, 15 y 16).

REFLEXIÓN ACTUACIÓN DOCENTE

Una vez finalizada la unidad didáctica debemos llevar a cabo una autoevaluación de nuestro trabajo como docentes. Hay varios aspectos susceptibles de mejora, principalmente aquellos relacionados con la competencia lingüística. Durante las dos primeras sesiones se hizo muy complicado establecer una comunicación fluida con los alumnos ya que su nivel de comprensión era mucho menor del esperado, no porque ellos no tuvieran un nivel de desarrollo aceptable en L2 para su edad, sino más bien porque llegábamos con una imagen muy idealizada de los alumnos al ser esta nuestra primera incursión en un aula de idiomas de un centro de Educación Primaria. Estos problemas de comunicación se dieron fundamentalmente por la lentitud a la hora de reformular cuando los alumnos no comprendían algo, lo que en ocasiones ralentizó el ritmo de la clase, derivando en pérdida de interés por parte de los niños y por tanto del control de la clase por nuestra parte. La fluidez fue mejorando con el paso de las sesiones y por lo tanto la gestión y el control del aula.

Otro de los aspectos a analizar en este caso fue la utilización de los materiales. En la primera sesión el ritmo de la clase se vio afectado por el uso de materiales que requerían de mucha preparación. Había que pegar y despegar muchos elementos en la pizarra con lo que había demasiados intervalos en los que los niños perdían la atención. Debemos añadir en este punto que nuestra inexperiencia hacía que permaneciéramos en silencio durante la preparación de los materiales. Este problema fue solucionado en sucesivas sesiones al utilizar

esos tiempos para lanzar preguntas a la clase a modo de repaso a fin de mantener la atención del alumnado.

La gestión del aula es quizá uno de las tareas más complicadas del trabajo del profesor de idiomas, dado que cuando los alumnos presentan problemas de comportamiento, bien porque están inquietos, bien por que pierden la atención, la recuperación del control ha de hacerse mediante el uso de la L2, lo cual añade un plus de complejidad a la tarea. Hemos de reconocer que durante la actividad del juego y las actividades que requerían una mayor autonomía por parte del alumnado, fue bastante complicado mantener el orden y en una ocasión tuvimos que recurrir al español a fin de recuperar el control.

Podemos decir por tanto que nuestra actuación fue mejorando con el paso de las sesiones hasta llegar a poder desarrollar las sesiones con normalidad, utilizando la L2 de manera fluida en todo momento, captando el interés de los alumnos, manteniendo la clase bajo control y logrando los objetivos de la unidad en prácticamente la totalidad de la clase.

REFLEXIÓN ACTUACIÓN ALUMNOS

En este apartado queremos hacer referencia no ya a los resultados obtenidos – que ya hemos mostrado-, sino a la actitud que los niños han tenido hacia forma de trabajar del enfoque por tareas y la unidad diseñada. Podríamos afirmar que su actitud fue de menos a más, es decir, empezaron sintiéndose inseguros en esta forma de trabajar pero acabaron aceptándola con total normalidad.

En las primeras sesiones los alumnos se mostraban desconcertados y con una tendencia clara a hacer aquello a lo que estaban acostumbrados. Durante las tres primeras sesiones todos los alumnos contestaban con una sola palabra a pesar de nuestros esfuerzos por que lo hicieran con la frase completa. Cuando se les mostraba una flashcard con una parte de la cara y se les preguntaba “what is this?”, excepto en aquellos alumnos con mayores conocimientos que utilizaban la

frase completa (“this is the nose”), la respuesta siempre era “nose”, “ear”, “eye”, etc. Es decir, continuaban haciendo aquello que les requería las tareas del libro. No obstante, debemos reconocer que esa tendencia cambió y acabaron por asimilar de una manera normalizada la producción de frases completas, si bien es cierto que muchos de ellos necesitaban de ayuda para hacerlo correctamente.

Finalmente, durante las presentaciones y la redacción individual, muchos de ellos hicieron muy buen trabajo, resultando sorprendente que algunos alumnos cuyas calificaciones previas en inglés no eran satisfactorias, consiguieran en este enfoque no solo producir a nivel de palabra, sino también hacerlo a nivel de frase con bastante corrección.

Al final de este estudio quisimos conocer algunas impresiones de los alumnos, para lo cual seleccionamos a una niña que había experimentado una notable mejoría en la calificación realizando además una buena presentación y trabajo escrito (B19 en la gráfica). Seleccionamos también a un niño que había mantenido el 10 pero que había sido el primero en adaptarse al nuevo enfoque, dando respuestas completas desde la primera sesión (B6 en la gráfica), y a una niña (B10) que si bien había mejorado, no fue suficiente para aprobar. A la pregunta de si les había gustado la forma de trabajar, estas fueron las respuestas:

B19: “Sí, porque es muy divertido... el juego y eso”

B6: “Sí, es diferente a lo que hacemos con la teacher”

B10: “No teacher... es que hablas mucho y no te entiendo”

A través de las observaciones pudimos ver que B19 se sentía motivada con la unidad, se mostró muy participativa en todo momento aun cuando cometía muchos errores en sus intervenciones. B6, como hemos dicho con anterioridad, es un niño muy inteligente y con gran capacidad de adaptación. Hemos de reconocer que se adaptó con gran rapidez al enfoque y en muchas ocasiones nos servimos de él, bien para que ayude a otros alumnos o bien para que hiciera las veces de “intérprete”. B10 en cambio se mostró desmotivada desde el principio,

no supo adaptarse y no se sentía cómoda participando en las actividades. Mostraba grandes carencias al principio si bien al final mejoró su actitud.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA POR DOCENTES INEXPERTOS

En este apartado centraremos nuestra atención en hacer recomendaciones sobre aquellos aspectos que consideramos han de ser tenidos en cuenta para la mejora de la planificación y puesta en práctica del enfoque por tareas. Tras nuestra experiencia creemos fundamental referirnos a cuatro aspectos principalmente: La competencia lingüística del maestro; el uso de los materiales; la gestión del aula; y la flexibilidad para modificar tanto secuencia como actividades. En este punto debemos hacer una aclaración ya que aunque los presentemos como aspectos independientes, en el caso de la enseñanza de idiomas basada en un enfoque por tareas, lo que afecta a uno de los aspectos puede influir en cualquiera de los otros. Es decir, en la enseñanza de idiomas todos estos factores están de una u otra manera interrelacionados con lo que cualquier deficiencia en uno de ellos condicionará al resto.

Competencia lingüística maestro

Parece hecho probado que cuando un alumno en prácticas sin experiencia previa en la enseñanza de idiomas llega a un aula, lo hace con la certeza de que cuando menor sea el conocimiento de L2 de los alumnos, menor será la exigencia lingüística que la docencia demandará. Es un razonamiento basado en el establecimiento de una relación directamente proporcional entre demanda de alumno y conocimiento de profesor. Sin embargo, esto sucede porque se tiende a pasar por alto dos factores, relacionados principalmente, con una imagen equivocada de la competencia lingüística del alumnado y método de trabajo en la clase de idiomas. En primer lugar, tendemos a dar por hecho que los alumnos necesariamente comprenderán el input al que le exponemos porque lo haremos simplificando al máximo nuestro lenguaje, es decir, damos por supuesto que

nuestro lenguaje más sencillo será comprensible para ellos simplemente por el hecho de que nosotros lo consideramos básico. Sin embargo, ¿qué sucede cuando utilizando nuestro lenguaje más básico no son capaces de comprendernos?. En este momento es cuando somos conscientes de que esa relación que a priori considerábamos directamente proporcional, no necesariamente se cumple. Hemos de tener en cuenta que la carencia de conocimiento de los alumnos de los niveles iniciales exigirá al docente de una búsqueda constante de alternativas, es decir, será necesario una continua reformulación de frases y búsqueda de vocabulario alternativo a fin de facilitarles la comprensión. Su escaso conocimiento de la L2 les impide la comprensión incluso del vocabulario y expresiones más básicas, por lo que una buena competencia lingüística del maestro facilitará la labor de encontrar vías de comprensión. Es necesario por tanto, que el maestro inexperto tenga esto muy presente pues esta es una de las grandes sorpresas que se lleva al entrar en un aula de idiomas. Sirva como ejemplo para ilustrar esto, una situación vivida en la primera sesión cuando al preguntar a los niños sobre la dificultad de lo visto, no entendían que les preguntaba cuando utilizaba la expresión “easy or difficult?”.

El otro de los factores a tener en cuenta del uso de L2 en el aula por parte del maestro es que, de acuerdo con los planteamientos del método comunicativo, toda comunicación en el aula ha de producirse en la lengua meta, por lo tanto el “input organizativo” y todo lo referente a organización y gestión de la clase habrá de llevarse a cabo mediante la L2. Esto significa que el maestro deberá hacer uso de ella en situaciones no previstas, con la consiguiente necesidad de la utilización de expresiones improvisadas y de fácil comprensión por parte del alumnado. Es decir, necesitará cubrir necesidades comunicativas no previstas de antemano.

Finalmente, otra de las dificultades con las que se encuentra el maestro inexperto es la tendencia a prescindir de los gestos. La inexperiencia hace que los maestros centren toda su atención en las palabras, en la producción oral, dejando de lado la gestualidad. Pero incluso cuando utiliza gestos, lo hace de manera insuficiente, añadiendo de esta manera mayor dificultad a los procesos de comunicación. Un correcto uso de los gestos facilitará la comprensión de los alumnos.

Recomendamos en este punto, sobre todo para alumnos en prácticas, averiguar cuales son los gestos utilizados por el maestro o maestra habitual del grupo a fin de agilizar el proceso y evitar confundir a los alumnos, lo cuales en muchas ocasiones tienen ya fijadas unas asociaciones gesto-palabra. Sirva a modo de ejemplo la continuación de la situación anterior, cuando la tutora del grupo nos aconsejó utilizar el gesto de “lamer el dedo” junto con la palabra “easy”.

Materiales

En este punto nos parece relevante destacar el hecho de que los mejores materiales no hacen mejores maestros, y que el uso de estos ha de estar supeditado a las necesidades de los alumnos y de la situación de aprendizaje concreta en la que nos encontremos.

La inexperiencia tiende a hacer creer que unos materiales muy trabajados, con un buen acabado, o materiales “caros”, serán atractivos per se, sin embargo hemos de advertir que esto puede ser cierto durante los primeros minutos de clase, pero que una vez pasado el factor sorpresa, ningún material, por atractivo que nos pueda parecer, hará las funciones del maestro evitando que los niños pierdan la motivación y por tanto dejen de prestar atención a la lección. Por lo tanto, es recomendable dedicar más tiempo a planificar cuidadosamente qué haremos con los materiales más que a hacer los materiales en sí.

Otro punto a tener en cuenta respecto a los materiales tiene que ver con la cantidad y la complejidad. En el aula debemos evitar utilizar materiales muy complejos y muy numerosos que requieran de mucha preparación o atención a fin de que no entorpezcan el curso normal de la lección. Es decir, si se necesita mucho tiempo para manipular materiales corremos el riesgo de que los alumnos se aburran, cuando esto ocurre pierden la motivación, se distraen y se pierde el control del aula. Llegado ese momento, se requiere de un esfuerzo extra por parte del profesor para recuperar el control del grupo, captar la atención de los alumnos

de nuevo, recordar por donde íbamos, etc., recordando que todo esto habrá de hacerse en L2, lo que sin duda añade tiempo y dificultad al proceso.

Gestión del aula

Como hemos visto en el apartado anterior que una buena gestión del grupo es necesaria a fin de optimizar los tiempos y hacer que la secuencia didáctica planteada para la sesión fluya con normalidad. A este respecto será fundamental que los alumnos conozcan las normas de comportamiento y las pautas de conducta a seguir durante la realización de actividades y el normal desarrollo de las clases. En este apartado nos referimos fundamentalmente a la necesidad de establecer relaciones entre determinadas expresiones y pautas asociadas a ellas a fin de que el alumno pueda reconocerlas con facilidad. Es decir, las ordenes de mantener silencio, sacar los libros, sentados por parejas o grupos, etc... han de ser establecidas de antemano por el maestro a fin de que el alumno comprenda con rapidez, agilizando de esta manera el curso normal de la clase. En este caso, es recomendable que el alumno en prácticas, que va a permanecer un corto período de tiempo en el grupo, conozca las ya preestablecidas por el maestro habitual a fin de evitar la confusión del alumnado, ya que, de otra manera, las peticiones de silencio o pedir que levanten la mano para hablar pueden no ser comprendidas por el alumnado.

Otro de los aspectos a tratar respecto de la gestión del aula es el trabajo en pequeños grupos de los alumnos. En primer lugar es necesario saber si ya han trabajado en grupos con anterioridad, en que condiciones y para qué tareas. Si no han trabajado nunca en grupos es necesario pues introducirlo de manera paulatina con mucha supervisión por parte del maestro y con poca autonomía por parte del alumno. No podemos esperar que se organicen ellos solos si nunca lo han hecho antes. Por lo tanto, es necesario que el maestro inexperto o alumno en prácticas conozca si ya han trabajado en grupo, y si esa posibilidad no existiera, es recomendable que en aquellas actividades grupales que se planifiquen durante la unidad, el alumno tenga poca autonomía en un principio, e ir dándoles más si

durante el desarrollo de la actividad se percibe que pueden trabajar de forma más autónoma.

Secuencia de actividades

El diseño de la secuencia de actividades ha de ser entendido como algo flexible y susceptible de modificación a fin de adaptarlo a la realidad, bien para subsanar fallos en la planificación o bien para adaptarlo a los imprevistos que puedan surgir durante su puesta en práctica. En algunas ocasiones, actividades que sobre el papel son atractivas y deben funcionar bien porque responden a los intereses del alumnado, acaban siendo un fracaso por muy diferentes motivos. Hemos de tener en cuenta que la experiencia y el conocimiento de los alumnos va dotando al docente del criterio necesario para planificar de manera más acertada y con mayor garantía de éxito. Llegado a este punto, es recomendable para el docente sin experiencia que tenga presente que habrá ocasiones en que deberá introducir modificaciones sobre la marcha en algunas de las actividades, e incluso, deberá prescindir de actividades por completo. No es recomendable seguir desarrollando una actividad que no está funcionando por el simple hecho que fue planificada así o porque se crea que se está trabajando un contenido fundamental. Hay que recordar que no habrá aprendizaje sin el interés y la atención del alumnado.

CONCLUSIONES

En este momento debemos establecer las conclusiones acerca de los objetivos de este trabajo. En primer lugar hemos de reconocer que las exigencias respecto a la competencia lingüística de L2 del maestro de idiomas cuya labor se enmarque en el enfoque por tareas, ha de ser necesariamente alta. Las continuas reformulaciones así como la necesidad de que todo intercambio comunicativo dentro del aula se produzca en Inglés, exige de un buen dominio de la L2. Por otro lado, este dominio ha de ir necesariamente ligado al uso constante de gestos y recursos visuales a fin de que facilitar al alumno la comprensión sin necesidad

de utilizar la lengua madre. Es necesario, por tanto, desterrar la idea de que para enseñar lo básico del Inglés no hay que tener unos grandes conocimientos en dicha lengua.

En segundo lugar hemos podido comprobar que aun cuando los alumnos con mayores conocimientos previos de L2 han conseguido los mejores resultados, aquellos que mostraban grandes carencias al inicio consiguieron un gran progreso durante el desarrollo de la unidad, pudiendo llevar a cabo las tareas propuestas de manera muy satisfactoria. Queremos con esto decir que los conocimientos previos no serán un factor determinante en el éxito o fracaso de los alumnos en el enfoque por tareas, sino que consideramos mucho más determinantes los factores motivacionales y actitudinales. Sirva a modo de ejemplo los dos niños que pasaron de suspenso a notable y cuya actitud hacia las clases fue francamente buena, y el niño que paso de un 3 a un 4 y cuya actitud hacia la L2 era de rechazo total.

En tercer lugar, en lo referido a la influencia de la metodología del tutor habitual y el libro de texto, hemos de reconocer que incide de manera notable. En las primeras sesiones los alumnos se muestran desconcertados y con clara tendencia a hacer aquello a lo que están acostumbrados. Si tanto tutor como libro les exige producir a nivel palabra, los niños producirán a nivel palabra. Hemos de reconocer por otro lado que eso no impedirá una exitosa consecución de los objetivos de la unidad, pero sí exigirá del docente un mayor esfuerzo y persistencia para hacer que los alumnos produzcan frases completas.

Por último, en lo referente a la contribución a la mejora de la puesta en práctica del enfoque por tareas, no creemos que nos corresponda a nosotros juzgar lo que este trabajo pueda aportar a docentes sin experiencia o alumnos en prácticas, ya que eso solo podrán hacerlo quienes tengan la oportunidad de leer este trabajo, poner en práctica el enfoque por tareas y valorar en la medida que haya podido resultarles útil. Nuestra intención desde el principio siempre fue esa.

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO

Son varios los aspectos relacionados con la realización de este trabajo que quisiéramos resaltar y que nos parecen lo suficientemente importantes para ser nombrados aquí. Estos aspectos tienen que ver fundamentalmente con la dimensión teórico-práctica de la planificación y puesta en práctica de este enfoque, pero también con la enseñanza del Inglés en general así como la formación universitaria que los futuros docentes recibimos.

El proceso de realización de este trabajo nos ha hecho plenamente conscientes de la necesidad del conocimiento teórico, del conocimiento de los fundamentos en los que ha de basarse la práctica a fin de aumentar las posibilidades de éxito de la acción educativa. Creemos que toda tarea educativa requiere de unos amplios conocimientos teóricos, sin embargo también creemos que esos conocimientos han de ser mayores en lo que al profesor de L2 se refiere, pues con los nuevos planteamientos de enseñanza de la educación bilingüe, el maestro ha de conjugar al tiempo los contenidos de L2 y los propios del área en cuestión. Esto no solo requerirá del maestro una buena competencia lingüística, sino también el conocimiento necesario a fin de poder integrar de manera efectiva lengua y contenido.

Por otro lado, esos conocimientos teóricos habrán de ser asentados y asimilados por el maestro a base de llevarlo a la práctica. De nada sirve trabajar únicamente los aspectos teóricos de la práctica docente si no se tienen suficientes oportunidades de implementar esos fundamentos teóricos en aulas reales. La puesta en práctica nos permitirá ver que en ocasiones las actuaciones que planificamos desde la fundamentación teórica necesitan de una cierta flexibilidad a fin de adaptarla a la realidad. La realidad no es constante, no se puede ver como algo fijo e inamovible, por lo que una buena formación práctica nos permitirá ver la teoría y la práctica como un continuo y no como dos aspectos inconexos de la acción educativa. Queremos añadir en este apartado que, al menos desde nuestro punto de vista, la formación teórica adolece de un excesivo basamento en

situaciones de idealidad. Creemos necesario que refleje una mayor variedad de situaciones que puedan encontrarse en la vida real. De esta manera se evitaría esa sensación de inconexión entre teoría y práctica que muchos maestros parecen percibir una vez acaba su formación y comienzan su labor profesional.

Desde nuestro punto de vista pensamos también que la autoevaluación constante de la labor docente es necesaria a fin de mejorar aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora. No sirve de nada diseñar una secuencia que no motiva a los alumnos y culparles a ellos de su desmotivación; que los alumnos no comprendan nuestras explicaciones y focalizar la atención en los escasos conocimientos de los alumnos, etc. Es decir, es necesario que el docente entienda que muchos de las mejoras dependen en gran medida de él, por lo que una reflexión constante de nuestro trabajo aumentará significativamente las posibilidades de éxito.

Para concluir, no queremos cerrar este trabajo sin hacer referencia a la formación que los futuros docentes reciben en la universidad. El plan Bolonia supuso la extensión de un año en los estudios de Magisterio, pasando de tres a cuatro años, si bien esto no ha significado una mayor especialización de los docentes, más bien todo lo contrario. Los planes anteriores que contemplaban una formación específica durante los tres años de la diplomatura para cada una de las especialidades, se ve ahora reducida a un solo curso, dando prioridad a la formación común a todos los alumnos. Esto podría ser positivo si la demanda del sistema educativo fuera de maestros de Primaria con una formación común a todas las áreas, sin embargo, nos parece una decisión equivocada y contradictoria con los cambios que se están aplicando en la Educación Primaria. ¿Por qué reducir la formación de los especialistas de Inglés a un solo año cuando se está implementando el Programa Bilingüe en todos los centro de Primaria?. Esta decisión parece responder a la necesidad de que los maestros que trabajen en aulas bilingües habrán de tener conocimientos en todas las áreas, por lo que la apuesta es formarlos en todas esas áreas. Sin embargo, ¿dónde queda la formación de la lengua en la que se impartirán las clases?, no nos referimos ya al dominio de la lengua en sí, sino al conocimiento de los procesos de adquisición

de la L2, a la metodología a aplicar o a la formación en CLIL para afrontar con ciertas garantías la enseñanza bilingüe. Es decir, el nuevo plan pone el foco en los contenidos y no en la lengua en la que se han de enseñar esos contenidos, confiando en que la formación extrauniversitaria dotará a los alumnos de muchos conocimientos necesarios para afrontar su labor. Hemos de reconocer, sin embargo, el gran esfuerzo realizado por el profesorado de la Mención de Inglés de la Facultad de Educación de Murcia, poniendo todo su empeño y conocimientos al servicio de la mención a fin de que el alumnado salga con las nociones fundamentales para afrontar su labor profesional con unas mínimas garantías. Sin embargo, tanto profesores como alumnos coinciden en la necesidad de ampliar la formación ya que es imposible incluir en un solo curso todos los contenidos recomendables para una buena formación docente. Por lo tanto, creemos necesario una ampliación de la formación específica en Inglés para aquellos docentes que habrán de desarrollar su trabajo en aulas bilingües.

REFERENCIAS

- Cantero, V. (2011). La enseñanza de las lenguas a través de las tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe. *Tendencias pedagógicas*, 17, 133-156. Recuperado de: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/index.asp>
- Estaire, S. (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: Principios y planificación de unidades didácticas. En J. Chasco (Coord.) *Metodología en la enseñanza del Inglés*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estaire, S. (2006). *El enfoque por tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*. Universidad Antonio de Nebrija.
- García, M. Prieto, C. & Santo, M. J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 71-78. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=219724>

- Murcia. Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de Región de Murcia*, 12 de septiembre de 2007, nº 211, p. 26430.
- Verdú, M. & Coyle, Y. (2002). *Enseñando Inglés en el aula de Primaria*. Murcia, España: Editum.

ANEXOS

ANEXO 1



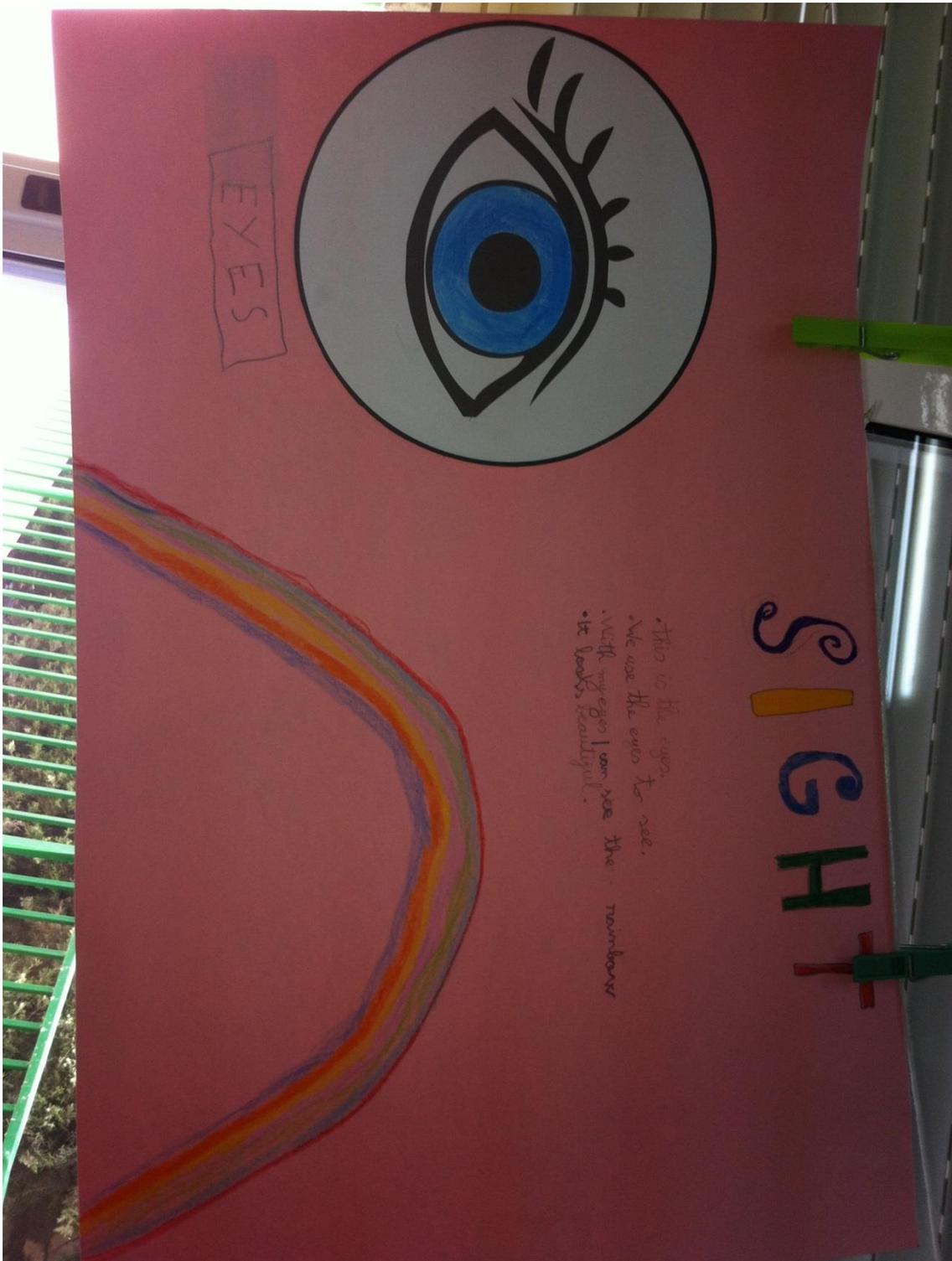
ANEXO 2



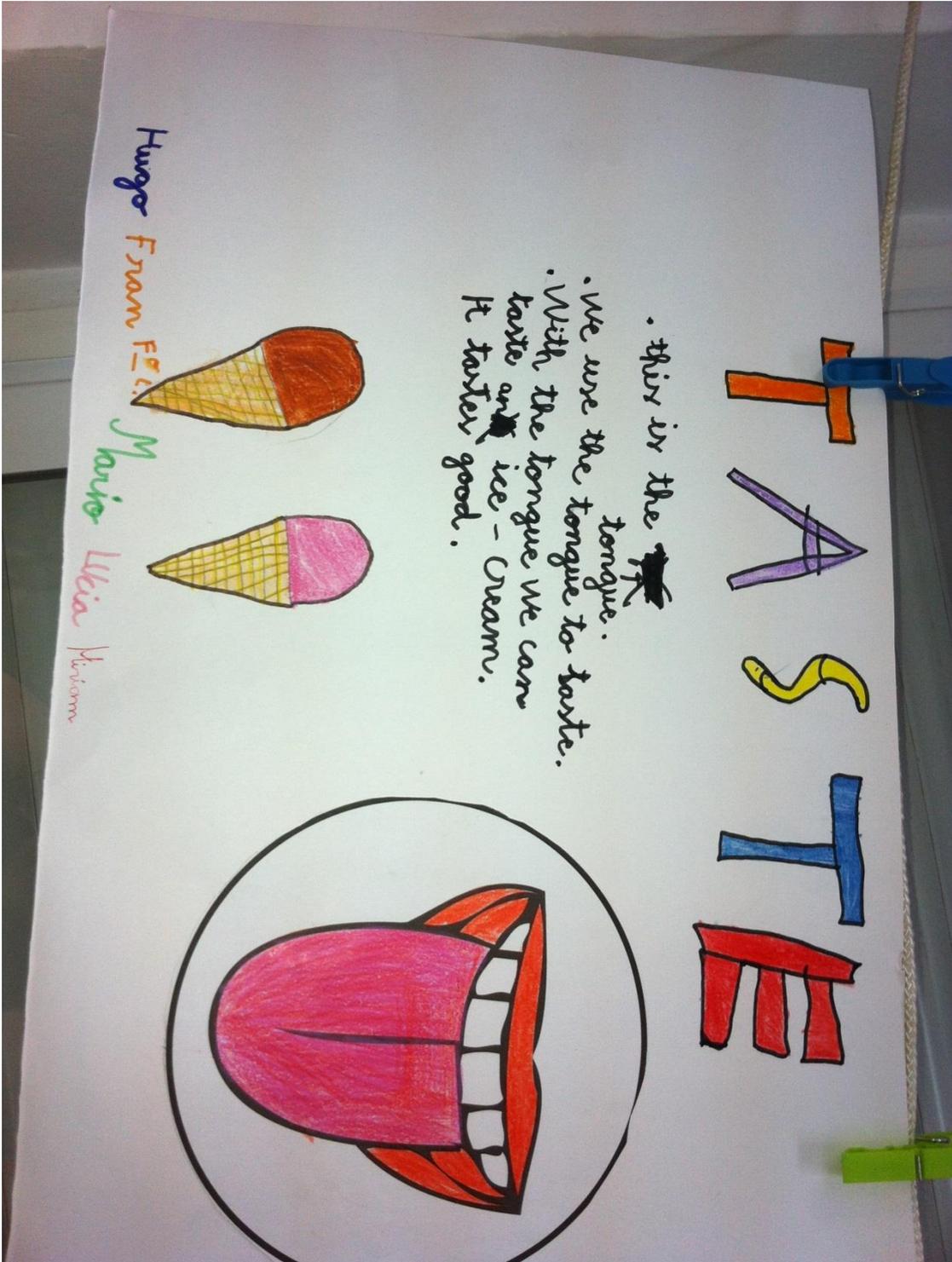
ANEXO 3



ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6

The five senses

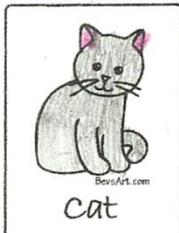
1. Complete the following sentences:



With my tongue, I can taste an Ice cream.



With my nose, I can smell the Perfume.



With my hands, I can touch a cat.



With my ears, I can hear a Bird.



With my eyes, I can see the Mountains.

ANEXO 7

The five senses

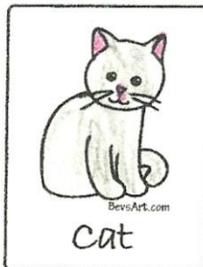
1. Complete the following sentences:



With my tongue, I can taste an ice cream



With my nose, I can smell the perfume



With my hands, I can touch a cat



With my ears, I can hear a bird

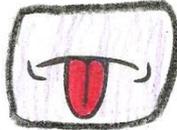


with my eyes, I can see the mountains

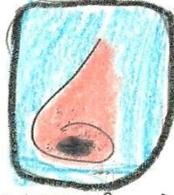
ANEXO 8

The five senses

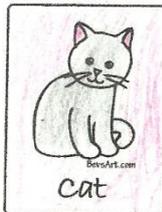
1. Complete the following sentences:



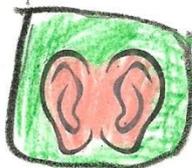
With my tongue, I can taste an ice cream



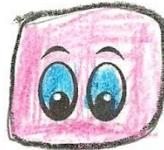
With my nose, I can smell the perfume



With my hands, I can touch a cat



With my ears, I can hear a bird



With my eyes, I can see the mountains

ANEXO 9

S.H.G. H.H.

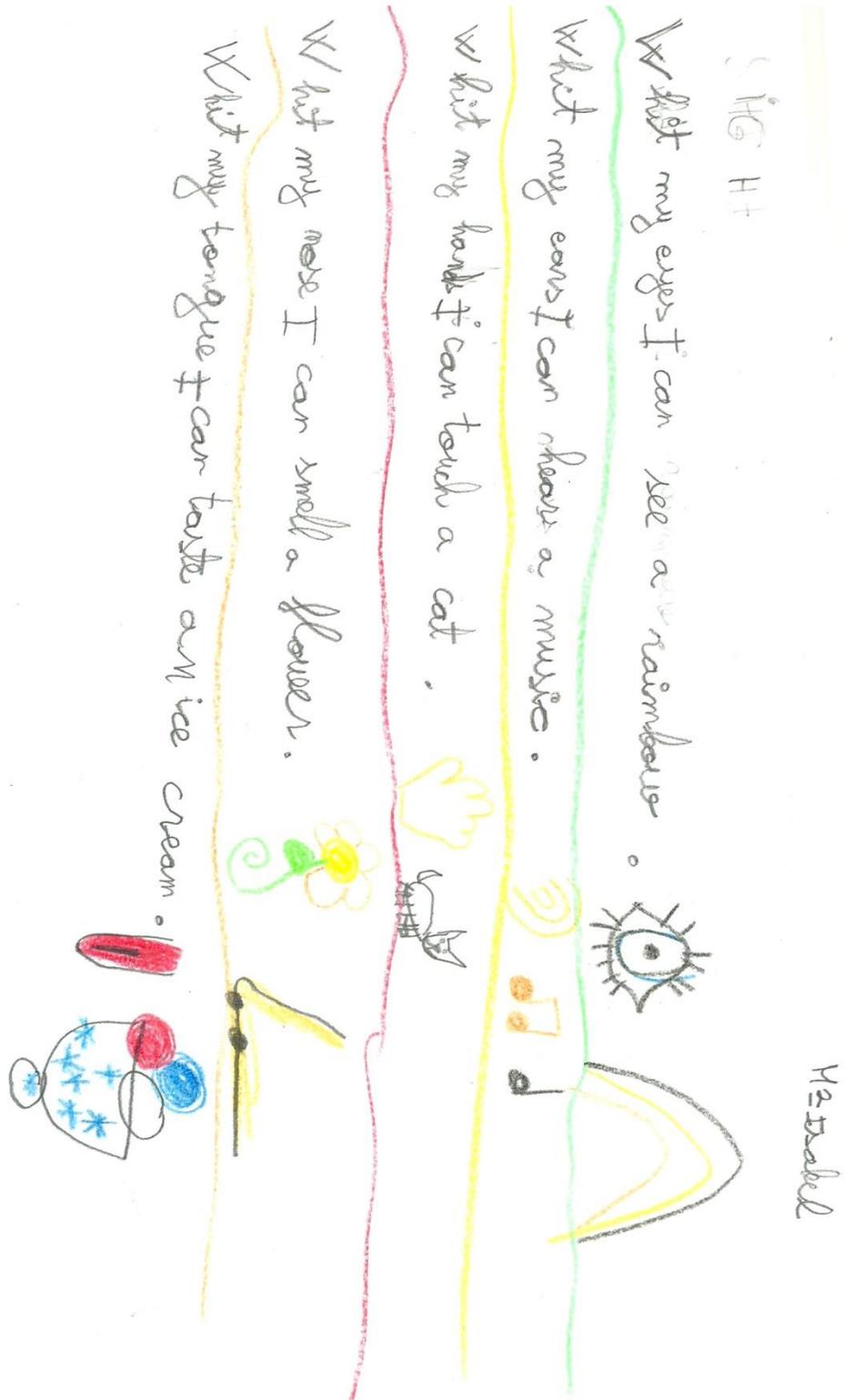
What my eyes I can see a rainbow.

What my ears I can hear a music.

What my hands I can touch a cat.

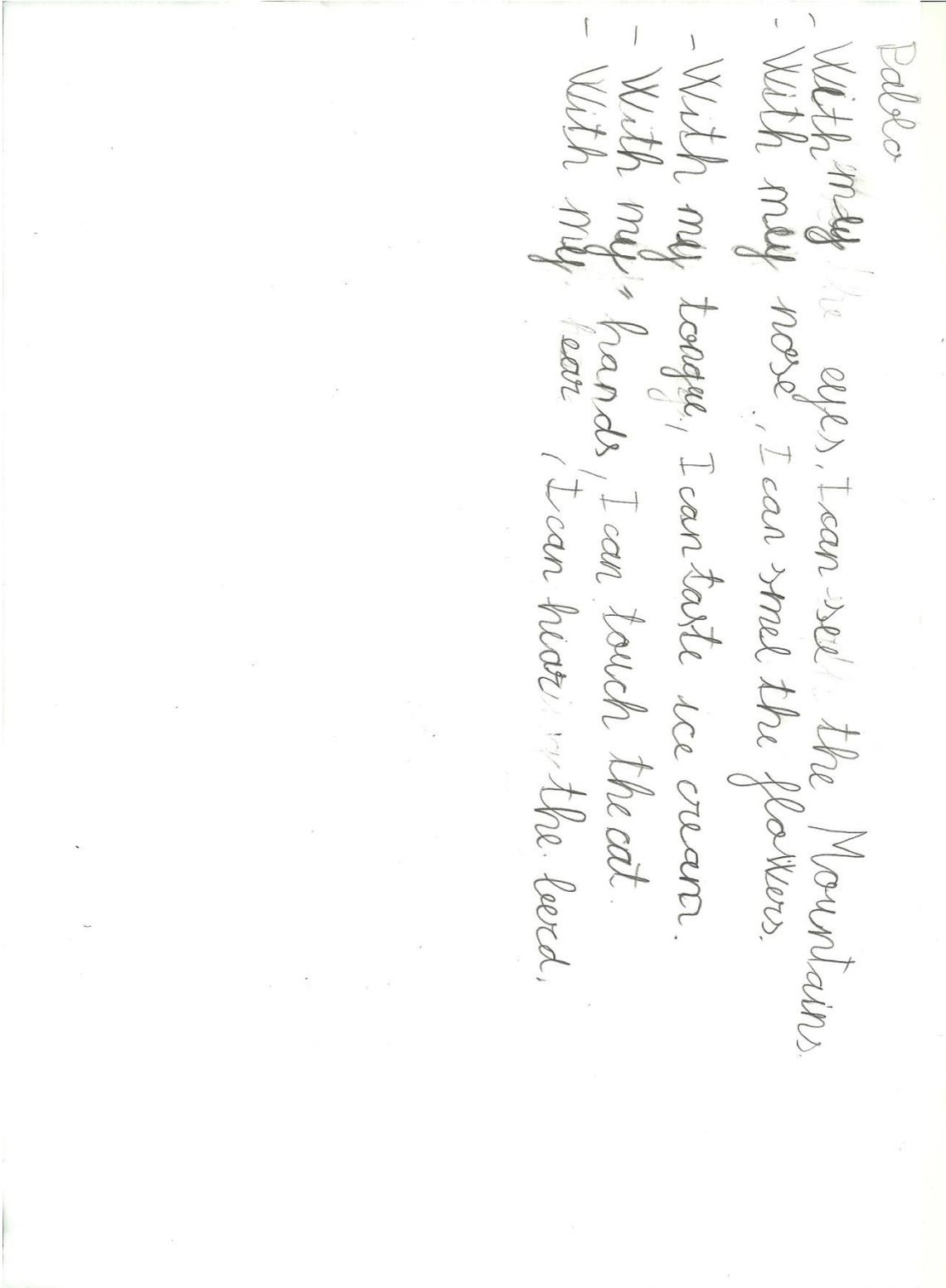
What my nose I can smell a flower.

What my tongue I can taste an ice cream.

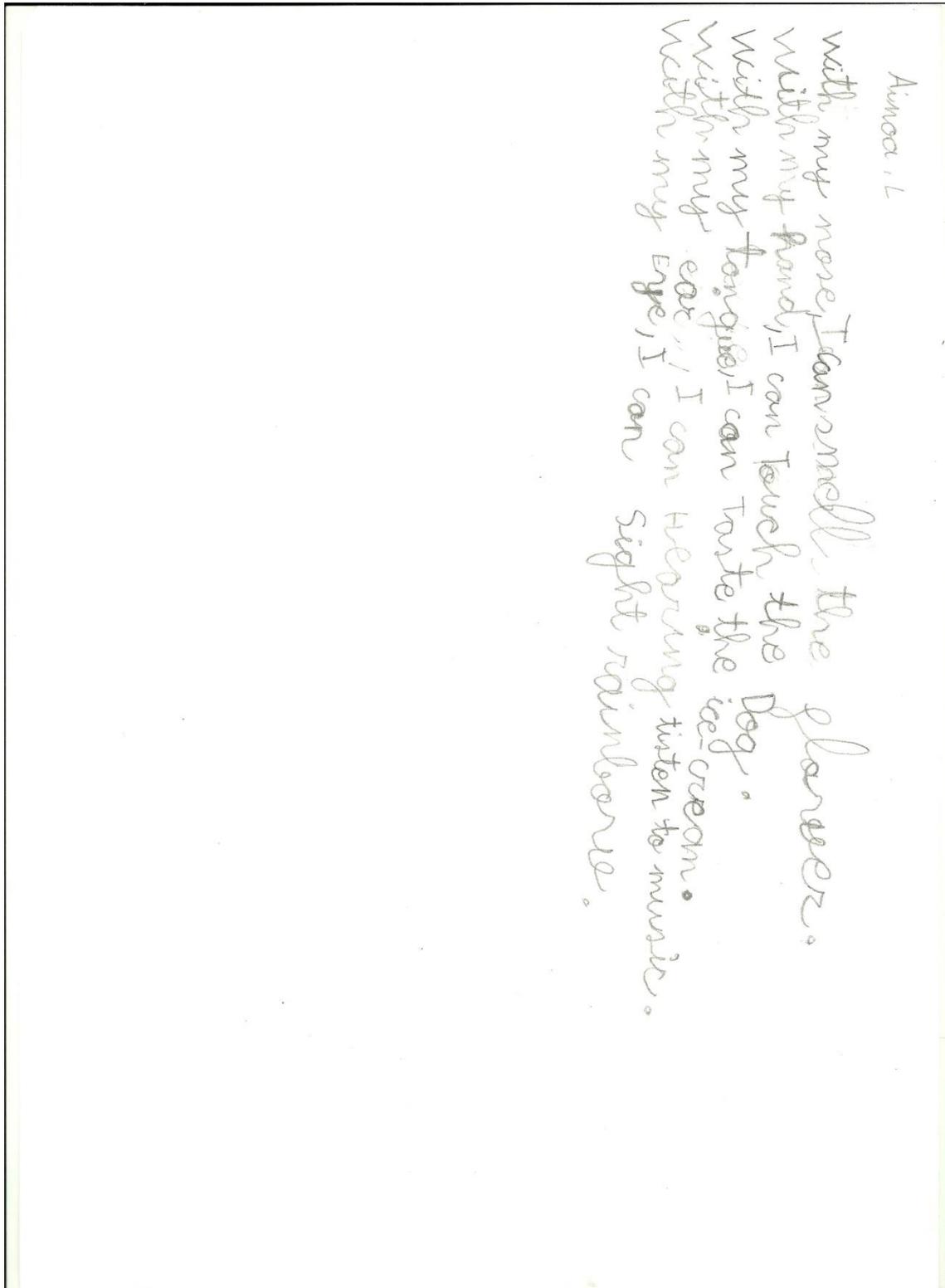


The illustrations are hand-drawn and correspond to the text above. From top to bottom: a rainbow with yellow, orange, and red bands; several musical notes in yellow and orange; a hand reaching out to touch a small cat; a yellow flower with a green stem and leaves; and a bowl of ice cream with red, blue, and white scoops and a red cherry on top.

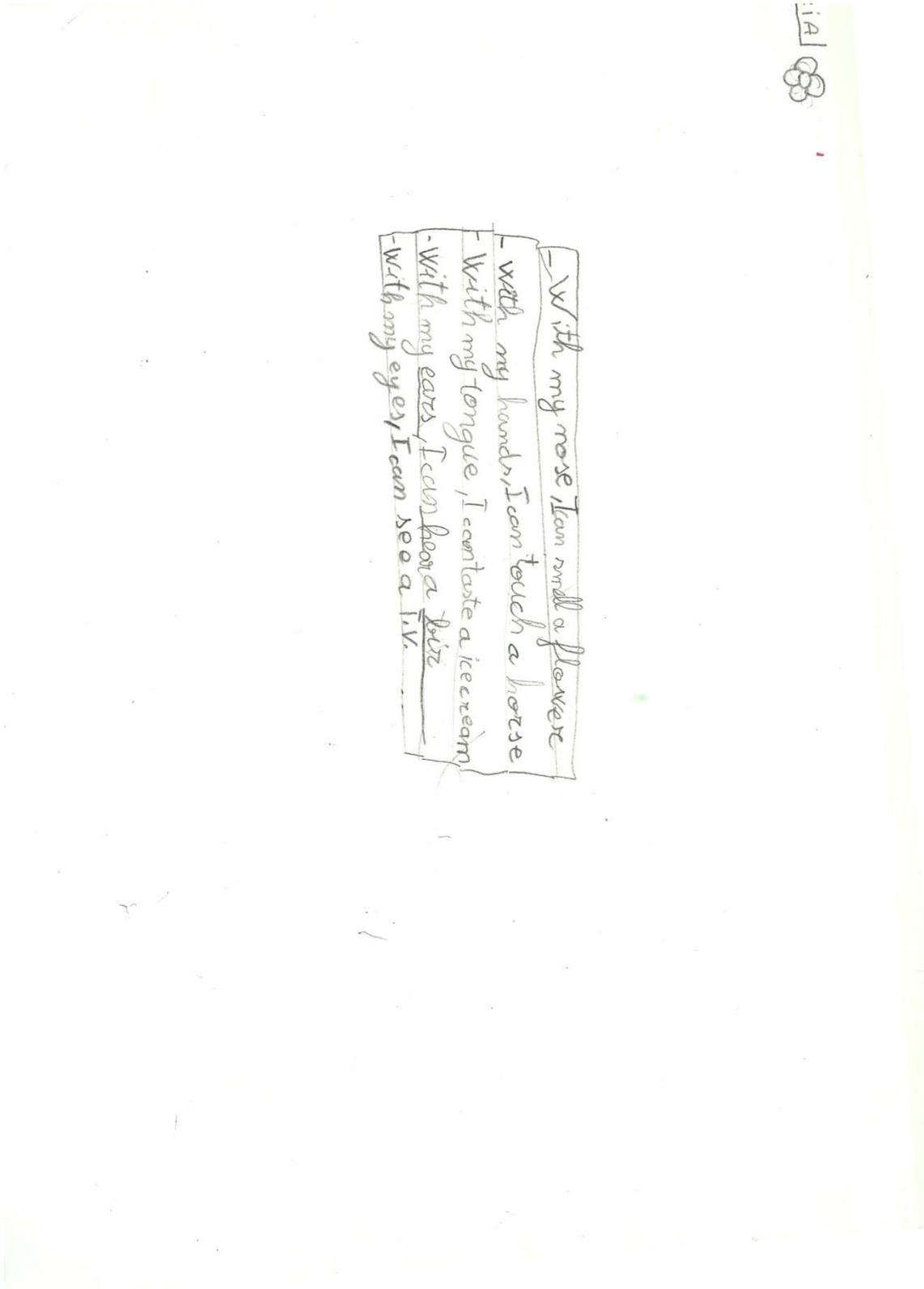
ANEXO 10



ANEXO 11



ANEXO 12



ANEXO 13

Continue Assessment chart of pupil' progress: unit "My five senses". By the end of the unit pupils will be able to...	Name:								
	A.(B)	MA.(B)	G.(14)	Y.(B)	MT(M)	AF(B)	R.(A)		
LINGUISTIC SKILLS.									
Recognise and use language related to the senses. (this is the sense of smell) (nose, eyes, ears...)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Recognise and use the patterns (we use the nose...)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Recognise and use the patterns (with my eyes can see...)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Recognise and give information about the examples (it tastes sweet)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Write a text about the five senses with the help of cues. (Session 4, activity 4)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Present orally a poster using the patterns. (session 6, activity 2)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Write an individual text using the patterns and the lexis related to the five senses. (Session 6, activity 3)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
COGNITIVE, MOTOR AND SOCIAL SKILLS.									
Respect the rules to play a game. Respect his/her classmates' opinions; respect the turns to speak.(session 3, activity 4: game)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Work autonomously to plan the different tasks.	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3
Respect his/her classmates' opinions; respect the turns to speak. (session 6, activity 2: Presentation)	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	1 2 3 1 1 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

7 8 10 6 7.5 10 3-4

ANEXO 14

Continue Assessment chart of pupil progress: unit "My five senses". By the end of the unit pupils will be able to...		Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:
LINGUISTIC SKILLS.		A(M)	MR.(M)	MT(B)	AD(B)	LV.(M)	ZK(B)	FB(M-A)		
Recognise and use language related to the senses. (this is the sense of smell) (nose, eyes, ears...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and use the patterns (we use the nose...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and use the patterns (with my eyes can see...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and give information about the examples (it tastes sweet)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Write a text about the five senses with the help of cues. (Session 4, activity 4)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Present orally a poster using the patterns. (session 6, activity 2)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Write an individual text using the patterns and the lexis related to the five senses. (Session 6, activity 3)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
COGNITIVE, MOTOR AND SOCIAL SKILLS.										
Respect the rules to play a game. Respect his/her classmates' opinions, respect the turns to speak.(session 3, activity 4: game)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Work autonomously to plan the different tasks.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Respect his/her classmates' opinions, respect the turns to speak. (session 6, activity 2: Presentation)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

10 4 4 6 6,5 6,5 8

ANEXO 15

Continue Assessment chart of pupil progress: unit "My five senses". By the end of the unit pupils will be able to...		Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:	Name:
LINGUISTIC SKILLS.									
Recognise and use language related to the senses. (this is the sense of smell) (nose, eyes, ears...)		7D (S-N)	F32 (S-N)	H (M)	IR (M-A)	AH (S)	A (B)	AW (M)	
Recognise and use the patterns (we use the nose...)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Recognise and use the patterns (with my eyes can see...)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Recognise and give information about the examples (it tastes sweet)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Write a text about the five senses with the help of cues. (Session 4, activity 4)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Present orally a poster using the patterns. (session 6, activity 2)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Write an individual text using the patterns and the lexis related to the five senses. (Session 6, activity 3)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
COGNITIVE, MOTOR AND SOCIAL SKILLS.									
Respect the rules to play a game. Respect his/her classmates' opinions, respect the turns to speak. (session 3, activity 4: game)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Work autonomously to plan the different tasks.		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
Respect his/her classmates' opinions, respect the turns to speak. (session 6, activity 2: Presentation)		1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1

7,5 8 7,5 8,5 7,5 8,5 8,5

ANEXO 16

Continue Assessment chart of pupil progress: unit "My five senses". By the end of the unit pupils will be able to...		Name:									
LINGUISTIC SKILLS.		A	F	D	M-A	M	W				
Recognise and use language related to the senses. (this is the sense of smell) (nose, eyes, ears...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and use the patterns (we use the nose...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and use the patterns (with my eyes can see...)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Recognise and give information about the examples (it tastes sweet)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Write a text about the five senses with the help of cues. (Session 4, activity 4)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Present orally a poster using the patterns. (session 6, activity 2)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Write an individual text using the patterns and the lexis related to the five senses. (Session 6, activity 3)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
COGNITIVE, MOTOR AND SOCIAL SKILLS.											
Respect the rules to play a game. Respect his/her classmates' opinions, respect the turns. (session 3, activity 4; game)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Work autonomously to plan the different tasks.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Respect his/her classmates' opinions, respect the turns to speak. (session 6, activity 2; Presentation)	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

8 10 8.5 8

4

LA PÉDAGOGIE DU PROJET

(La Pedagogía de Proyectos)

(LÍNEA 2: ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN Y
GESTIÓN DEL AULA)

MARÍA LUCÍA DUEÑAS JIMÉNEZ

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUME

Dans ce dossier nous allons trouver une réflexion et une recherche théorique à partir de mon expérience comme stagiaire au CeLFE, un centre d'enseignement du français pour étrangers qui se trouve à la ville d'Angers, France. Nous allons connaître ce centre, les missions qui sont accomplies là-bas et les réflexions suscitées à partir de cette expérience éducative. Plus concrètement, nous allons approfondir sur la Pédagogie du Projet comme alternative et innovation éducative en liaison avec la mise en œuvre d'un projet avec un public étranger. Il s'agit d'une galerie d'art francophone où le français est appris de façon transversale. Ce projet est envisagé vers la réalisation de la Fête de la Francophonie. Les principes de la pédagogie du projet ont été appliqués dans la galerie francophone et ils seront abordés tout au long de ce dossier à travers une réflexion qui joint la théorie avec la réalité. Théorie et pratique se mélangent à partir de cette section-là, pour nous faire réfléchir sur les avantages et les inconvénients de cette démarche pédagogique. L'information a été obtenue à partir de l'observation et des questionnaires faits par les apprenants

RESUMEN

En esta memoria vamos a hallar una reflexión y una investigación teórica a partir de mi experiencia como alumna de prácticas en el CeLFE, un centro educativo situado en Angers, Francia, en el que se enseña el francés para extranjeros. Vamos a conocer este centro, las diferentes actividades que en él se desarrollan y las reflexiones suscitadas a partir de esta experiencia educativa. Más en concreto, vamos a profundizar sobre la Pedagogía de Proyectos como alternativa e innovación educativa unida la puesta en marcha de un proyecto en el aula con un público extranjero. Se trata de una galería francófona en la que el francés se aprende de manera transversal. Este proyecto está orientado hacia la realización de la Fiesta de la Francofonía. Los principios de la pedagogía de proyectos han sido aplicados en la galería francófona y serán abordados a lo largo de esta

memoria a través de una reflexión que asocia teoría y realidad. Teoría y práctica se entremezclan para hacernos reflexionar acerca de las ventajas e inconvenientes de esta práctica educativa. La información recogida para llevar a cabo esta memoria proviene de la observación y de los cuestionarios completados por los alumnos.

MOTS CLES

Pédagogie du projet, apprenant actif, professeur-guide, Francophonie, observation dans la classe.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía de proyectos, alumno activo, profesor-guía, Francofonía, protocolo de observación.

INTRODUCTION ET JUSTIFICATION

Être enseignant implique avoir acquis une série de connaissances et d'habilités durant le temps de formation. La formation théorique que nous avons, reste incomplète si elle n'est pas transférée à la réalité, c'est-à-dire, si elle ne suit pas le schéma théorie-pratique. D'ailleurs, la théorie reste incomplète également si elle n'est pas obtenue à partir de la réalité, c'est-à-dire, suivant le sens pratique-théorie.

Théorie et pratique forment en effet un cercle infini qui se nourrit sans cesser: la théorie part de la pratique, elle se développe en réfléchissant, de nouvelles idées émergent, elles sont appliquées et évaluées, de nouvelles hypothèses sont formulées et des nouvelles données sont déduites à partir de l'expérience, et nous retournons une autre fois à la théorie avec plus d'informations et plus d'inconnues à assimiler et à résoudre. Le savoir est infini, et dans un monde si changeable et

avec autant d'informations comme celui d'aujourd'hui nous devons être capables de discerner et de savoir appliquer les pédagogies les plus adaptées à nos apprenants et aux besoins de la société. De part le caractère pragmatique de la profession d'enseignant, le TFG se présente comme une occasion unique pour pouvoir faire des aller-retour entre la théorie et la pratique.

Cette liaison entre la théorie et la pratique a été possible au cadre du CeLFE, où j'ai mis en œuvre un projet basé sur la méthodologie de la pédagogie du projet. Tous les ans, le CeLFE célèbre la fête de la Francophonie. Afin d'obtenir une journée pleine d'activités et de distraction, le CeLFE organise précédemment des ateliers où les étudiants approfondissent sur le sujet de la francophonie à partir des projets.

Chaque atelier présente son travail le jour de la fête de la Francophonie, qui a eu lieu cette année le 25 avril. Il s'agit d'ateliers où les apprenants acquièrent le français de façon transversale, en s'amusant, avec beaucoup de participation et en suivant la programmation établie pour finir chacun son projet.

Les apprenants du Master 1 FLE se chargent de donner ces ateliers, sous la tutelle d'une enseignante permanente du CeLFE. Cette année, nous, les étudiants du M1, avons décidé de faire trois ateliers: l'atelier "The Voice", dans lequel les apprenants ont travaillé le français à travers la musique en français; l'atelier "Sketch", où les apprenants ont fait un petit film parodique des habitudes françaises; et l'atelier "Galerie francophone", où les apprenants ont découvert l'art naïf haïtien à travers la peinture de ce pays francophone.

Ma camarade Tingting et moi avons été les animatrices de l'atelier "Galerie francophone". Nous avons préparé et planifié ensemble les quatre séances qui composaient l'atelier.¹ Chaque séance avait lieu une fois par semaine, pendant deux heures. Finalement, nous avons fait un essai avec le reste des groupes avant le jour de la fête, où nous avons présenté notre projet devant le public du CeLFE (enseignants et apprenants) avec le reste des ateliers.

Les apprenants se sont inscrits librement après la présentation générale des ateliers. La présentation consistait en une petite explication ou un petit discours devant tous les apprenants du CeLFE, afin de leur donner envie de s'inscrire aux ateliers. Malheureusement, seuls trois apprenants se sont inscrits à notre atelier. Ce petit nombre d'étudiants nous a fait changer presque tout ce que nous avons prévu, les types d'activités, les modalités, les contenus, etc. D'un autre côté, cela nous a permis de créer un climat plus proche avec les apprenants.

L'expérience comme animatrice d'un atelier a été sans doute la mission qui m'a le plus plu de ce stage. C'est pour cela et pour la richesse qu'elle montre, que j'ai décidé de baser mon TGF sur cette période. Plus concrètement sur la manière dont nous avons travaillé: la pédagogie de projet. Dans les sections suivantes je ferai donc une description plus détaillée et exhaustive de mon atelier et de la pédagogie de projets.

CONTEXTE ET AGENTS PEDAGOGIQUES: PRESENTATION DU CENTRE

QU'EST-CE QUE C'EST LE CELFE?

Le CeLFE est une composante de l'Université d'Angers et qui a pour mission d'accueillir les apprenants étrangers et de leur offrir une formation de la langue française. Il est placé au bâtiment "La Passerelle", au Campus Belle-Beille à Angers. D'ailleurs, le CeLFE est considéré comme "Centre de Certification Académique", car il organise les examens du DELF/DALF et du TCF. Il a obtenu en 2012 le label Qualité FLE.

Le CeLFE est en partenariat avec l'Université d'Angers, plus concrètement avec le Pôle Relations Internationales, la Filière FLE (Français Langues Étrangère), l'École Doctorale le SUIO (Le Service universitaire d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle), la Bibliothèque Universitaire et le Restaurant Universitaire. Il collabore également avec d'autres universités de France, à travers le cadre de l'ADCUEFE (Association des directeurs de centres universitaires)

d'études françaises pour les étrangers), dont il est membre; et d'autres universités étrangères de Chine, Corée du Sud et des États-Unis.

QUELLES SONT LES MISSIONS DU CELFE?

En approfondissant sur les missions du CeLFE, il offre des cours de formation de la langue française à deux publics. D'un côté nous retrouvons les étudiants étrangers, dont la plupart sont d'origine asiatique, auxquels le Diplôme d'Université d'Études Françaises (DUEF) est proposé. Le DUEF consiste en une formation diplômante de 17 heures par semaine, qui va du niveau A1 jusqu'au C1 et qui enseigne le français de manière complète. Le but de ces cours est de perfectionner le français et aussi d'avoir accès à l'université en France après avoir obtenu le diplôme. De l'autre côté, nous retrouvons les étudiants d'échanges qui sont à l'Université d'Angers. Des cours de langue française et des ateliers de conversation et de culture leur sont offerts. Il s'agit de cours de trois heures par semaine, du niveau A1 au B2 où l'apprentissage du français est renforcé.

En ce qui concerne les certifications, le CeLFE délivre des diplômes et des attestations de tests. Quant aux diplômes, nous avons le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Ce sont des diplômes à vie et reconnus dans le monde entier. Quant aux tests, le CeLFE organise le TCF (Test de Connaissance du Français), le TEF (Test d'évaluation de Français), le TCF-DAP (Test de Connaissance du Français pour la Demande d'Admission Préalable), le TFC pour l'ANF (Test de Connaissance du Français pour la demande d'accès à la nationalité française) et le TFC-Québec (Test de Connaissance du Français pour l'immigration au Québec).

En plus, le centre réalise d'autres activités comme des journées d'accueil, des visites de la ville, des excursions en dehors de la ville, des brochures sur la vie culturelle à Angers, des conférences pour s'adapter à la vie en France, du partenariat avec Radio Campus Angers, le journal interne "Le canard encefle", la fête de Noël, la fête de la Francophonie, ...

Le CeLFE a aussi son site web: "<http://www.univ-angers.fr/fr/international/etudiants-internationaux/celfe.html>" Où il présente les informations nécessaires pour avoir accès à ses services et aussi où il est mis à disposition des enseignants et des apprenants une section appelée "Boîte à outils", qui les aide avec l'enseignement/apprentissage de la langue française.

PRESENTATION DE L'EQUIPE DU CELFE

Le CeLFE a trois grandes sections. Il est premièrement composé de l'équipe dirigeante où nous trouvons le directeur et le responsable pédagogique. Ensuite nous avons les assistants de formation, qui se chargent d'accueillir, d'informer et de suivre les étudiants et aussi de gérer les inscriptions et l'administration formative du centre. Finalement nous trouvons les enseignants permanents et les non-permanents. Ils s'occupent des enseignements, de coordonner les équipes et les formations ainsi que de gérer les examens et d'accomplir la mission de former des formateurs pour l'Université d'Angers. La communication entre ces trois parties est fluide et il existe un travail en équipe constant pour maintenir les échanges au sein de l'équipe.

Nous pourrions ajouter, dans cette partie, la participation du stagiaire au CeLFE. Il est au milieu, entre public et agent pédagogique, puisqu'il apprend et il participe à l'enseignement aux apprenants étrangers, toujours avec l'aide des membres de l'équipe du CeLFE.

QUEL TYPE DE PUBLIC ACCUEILLE LE CELFE?

Le public que reçoit le CeLFE est un public étranger. Il y a des étudiants qui sont inscrits aux programmes d'échanges, comme par exemple les Erasmus, et d'autres qui sont des étudiants hors-échanges. Pour les étudiants d'échanges il y a des cours exclusifs de langue française et des ateliers de conversation

semestriels. Le reste d'autres offres est proposé pour tous les étrangers de plus de 18 ans qui possèdent le titre du baccalauréat, une licence ou un équivalent. Il s'agit de cours payants, orientés vers l'apprentissage de la langue française adaptée aux différents niveaux des apprenants. Les certifications ont les mêmes caractéristiques que les cours payants.

Dans le cas de notre projet, le public nous étions cinq participants. Il y avait comme apprenants deux garçons et une fille, tous les trois d'origine chinoise, tandis que comme enseignantes, nous étions ma camarade, d'origine chinoise aussi, et moi, d'origine espagnole. Nous avons tous les cinq environ vingt ans, facteur qui a aidé à la cohésion du groupe. Les trois apprenants étaient vraiment participatifs et avec envie d'apprendre, puisque l'atelier de la galerie francophone était quelque chose d'optionnel pour eux. Le niveau du français des apprenants limitait entre le A2 et le B1, lorsque les enseignantes avaient environ B2 et C1.

QUELS SONT LES RESSOURCES DU CELFE?

Le CeLFE dispose de diverses ressources. Quant aux ressources matérielles, il possède une petite bibliothèque avec différents manuels qui aident à la préparation des cours et à la formation des enseignants. Ces manuels sont disponibles aussi pour les stagiaires. Le CeLFE a aussi, des ordinateurs, des portables, des projecteurs, des machines imprimantes, trois bureaux à la Passerelle, il peut utiliser des salles de la faculté de Lettres, de la faculté de Sciences et de la faculté de Médecine,... Au niveau pédagogique, le CeLFE est vraiment bien équipé et actualisé.

LE PROJET: FICHES PEDAGOGIQUES DE LA GALERIE FRANCOPHONE

Atelier 1: Galerie francophone	
Public :	- 3 étudiants étrangers du CeLFE d'origine chinoise
Thème :	Se connaître. Le pays de l'Haïti.
Lieu :	- Faculté de Lettres. Salle D037.

Durée:	- 2 heures		
Objectifs:	<p><u>Objectifs communicatifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se présenter. - Se connaître. 	<p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pays de l'Haïti: politique, culture, histoire, géographie et démographie. 	<p><u>Objectifs linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le présent: emploi des verbes au présent pour se présenter. - Lexique des éléments clés de politique, culture, histoire, géographie et démographie.
Supports :	- Ordinateur, crayons de cire, crayons de couleurs, bostols de couleurs, feutres, musique.		
Activités (gestion du temps et modalités):	<p><u>1. Présentation de l'atelier et des apprenants/enseignants (60 min)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des enseignants et des objectifs de l'atelier - Jeu du dé pour faire la connaissance (groupe-classe)* - Présentation de son voisin (par deux). <p><u>2. Haïti (60 min)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation d'Haïti à l'aide de PPTs.* - Création artistique d'un schéma général d'Haïti à partir d'un jeu de réorganisation et classification. (groupe-classe)* 		

Atelier 2: Galerie francophone			
Public :	- 3 étudiants étrangers du CeLFE d'origine chinoise		
Thème :	L'art naïf haïtien.		
Lieu :	- Faculté de Lettres. Salle D037.		
Durée:	- 2 heures		
Objectifs:	<p><u>Objectifs communicatifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses sentiments et son point de vue sur une peinture. 	<p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'art haïtien : la peinture naïve. 	<p><u>Objectifs linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexique des caractéristiques de l'art naïf.
Supports :	- Ordinateur, crayons de cire, crayons de couleurs, bostols de couleurs, feutres, musique.		
Activités (gestion du temps et modalités):	<p><u>1. L'art naïf haïtien (30 min)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming sur la moitié du tableau à partir des mots "Haïti" et "Art naïf" (groupe-classe). - Présentation de l'art naïf haïtien à l'aide de PPTs. - Refaire le brainstorming sur l'autre moitié du tableau (groupe-classe). <p><u>2. Récréer l'œuvre avec de feutres sur une feuille (90 min)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En divisant la feuille en trois parties (une partie par apprenant), faire d'une œuvre naïve une autre œuvre plus naïf, il faut la simplifier, revenir à son origine, faire un esquisse mais au même temps une nouvelle œuvre d'art (par groupe)* 		

Atelier 3: Galerie francophone	
Public :	- 3 étudiants étrangers du CeLFE d'origine chinoise

Thème :	La description d'une œuvre d'art.		
Lieu :	- Faculté de Lettres. Salle D037.		
Durée:	- 2 heures		
Objectifs :	<p align="center"><u>Objectifs communicatifs</u></p> <p>- Écrire une description artistique</p>	<p align="center"><u>Objectifs culturels</u></p> <p>- Caractéristiques de l'art naïf.</p>	<p align="center"><u>Objectifs linguistiques</u></p> <p>- Lexique pour apprécier une œuvre artistique. - La structure de la description artistique.</p>
Supports :	- Ordinateur, crayons de cire, crayons de couleurs, bostols de couleurs, feutres, musique, vidéo, musique.		
Activités (gestion du temps et modalités):	<p>1. <u>Présentation des objectifs et activités du cours (5 min)</u> 2. <u>Distribution, lecture et commentaire des papiers avec une explication de la description.</u> (50 min) (groupe-classe) - Structure de la description: le sujet, l'espace, les couleurs, la lumière, l'expression du ou des personnages et l'interprétation personnelle. - Signification de la couleur: demander des opinions et des sentiments. - Exemple d'une description d'une œuvre naïve. 3. <u>Création d'une description commune à partir des critères expliqués au troisième atelier: sujet, espace, couleurs, lumière et personnages(65 min)</u> - Processus de création de la description: on a 5 papiers sur la table, chacun prend un papier et écrit sur lui un sujet inventé de la description (le sujet doit avoir un rapport avec les caractéristiques de l'art naïf), à continuation on rend les papiers sur la table, on les mélange, on reprend un autre papier, on lit ce qui est écrit sur le papier et on continue la description avec la suivante partie, l'espace. On répète cette action en remplissant les cinq critères expliqués au troisième atelier¹⁴. Finalement nous aurons 5 descriptions composées par phrases des différents apprenants/enseignantes. (groupe-classe) * - Dessiner la description attribuée. (individuellement)*</p>		

Atelier 4: Galerie francophone			
Public :	- 3 étudiants étrangers du CeLFE d'origine chinoise		
Thème :	La description d'une œuvre d'art. Le lien entre l'art naïf et la francophonie		
Lieu :	- Faculté de Lettres. Salle D037.		
Durée:	- 2 heures		
Objectifs :	<p align="center"><u>Objectifs communicatifs</u></p> <p>- Défendre et argumenter son avis par rapport à la francophonie.</p>	<p align="center"><u>Objectifs culturels</u></p> <p>- La francophonie: définition.</p>	<p align="center"><u>Objectifs linguistiques</u></p> <p>- Lexique de la francophonie</p>
Supports :	- Ordinateur, crayons de cire, crayons de couleurs, bostols de couleurs, feutres, musique, vidéo, musique.		

Activités (gestion du temps et modalités):	<p><u>1. Présentation des objectifs et activités du cours (5 min)</u> <u>2. Compréhension orale: définition de la francophonie (35 min)</u> - Lire les consignes de la fiche de la compréhension orale (groupe-classe) - Visualisation de la vidéo: https://www.youtube.com/watch?v=EjGfgIJzLTQ, jusqu'au min 2:00. - Correction des définitions de la francophonie (groupe-classe) - Réflexion collective par rapport à la vidéo à partir de la fiche distribuée. (groupe-classe) <u>3. Élaboration du point francophone de la galerie (80 min)</u> - Entre tous, on crée des phrases à l'oral, inspirées par l'idée de la francophonie et ce que l'art naïf peut lui apporter. - On écrit ces phrases au tableau (4-5 phrases). - Les phrases sont recopiées de façon artistique aux bostols. Le titre de ce point sera la cite de Gilles Vigneault. (Groupe-classe)*</p>
---	---

* Aller aux annexes Ateliers

Les séances présentées ci-dessus font partie du projet de la Galerie Francophone du CeLFE qui a duré quatre séances de deux heures, plus une répétition de la Fête de la Francophonie et la Fête elle-même. Elles sont présentées pour mieux comprendre le projet mis en œuvre.

OBTENTION DE L'INFORMATION

Cette recherche a été basée sur l'observation des cours et sur la réalisation d'un questionnaire final du côté des apprenants. L'observation a été la source la plus importante pour contraster théorie et réalité, pour cela nous avons employé des fiches de suivi pédagogique qui se trouvent aux annexes. À continuation la problématique de la pédagogie du projet sera traitée avec un va-et-vient entre une description de l'expérience vécue et la théorie qui fonde cette démarche éducative.

PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE

QU'EST-CE QUE LA PEDAGOGIE DE PROJET? POURQUOI CE CHOIX?

La problématique choisie est "La pédagogie du projet". J'ai sélectionné cette problématique parce que tout au long d'une de mes missions un CeLFE j'ai mis en pratique la réalisation d'un projet. Et donc, j'ai dû appliquer les principes qui fondent cette "démarche" pédagogique.

Néanmoins, seulement quelques principes ont été appliqués ou réussis, il y a eu des petits changements ou d'absences, puisqu'arriver à une exécution pure est franchement difficile.

Selon Perrenoud (1999), la démarche d'un projet est:

Une entreprise collective gérée par le groupe-classe[...], qui s'oriente vers une production concrète [...], qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif [...], qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet[...] et qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines[...] (Perrenoud, 1999)

En suivant cette définition, je vais expliquer l'expérience initiée:

- L'entreprise était collective parce qu'elle avait été exécutée par un groupe d'étudiants/enseignantes. Au total nous étions cinq personnes: trois apprenants et deux enseignantes. Et elle pouvait être menée à bien seulement avec la participation de tout le groupe.
- Cette entreprise était orientée vers une production concrète: faire une galerie sur l'art naïf haïtien¹. La galerie était composée de quatre parties: la

¹ L'art naïf haïtien est un mouvement artistique développé aux années 1944-1945 caractérisé par l'emploi des formes simples, couleurs plates et la représentation des situations et des paysages quotidiennes du pays. Il s'agit d'un mouvement fortement marqué par le surréalisme.

présentation d'Haïti, les caractéristiques de l'art naïf, la description d'un tableau et l'étude de la francophonie en lien avec l'art naïf haïtien¹.

- Pour arriver à la création de cette galerie, beaucoup de tâches ont dû se réaliser du côté des apprenants et aussi des enseignants. Nous avons dessiné, nous avons décrit, nous avons fait des jeux, nous avons réfléchi, nous avons débattu, nous avons découpé, nous avons collé, ...
- L'atelier suscitait des savoirs, des savoir-faire, voire des savoir-être. Comme savoirs nous pourrions inclure la découverte de l'Haïti comme pays et des caractéristiques de l'art naïf; comme savoir-faire, le plus travaillé a été le dessin, mais aussi la description; et comme savoir être, nous avons dédié une séance au complet à réfléchir sur le sujet de la francophonie et tous les valeurs qu'elle englobe. Finalement, l'atelier a touché plusieurs disciplines: l'art, l'histoire, la culture, la langue française, la géographie,...

Grosso modo, nous pouvons apprécier le suivi des caractéristiques de la pédagogie de projet établies par Perrenoud. Mais, quels sont les origines de cette façon d'agir dans l'éducation?

Perrenoud (1999) pense que les origines de cette pédagogie ne sont pas claires, il n'y a pas un auteur officiel de cette façon d'agir. Il s'agit plutôt d'une démarche qui a pris les idées des mouvements rénovateurs de la fin du XIX siècle qui ont eu lieu aux États-Unis et en Europe, des mouvements connus comme école nouvelle et école active, respectivement. Pourtant, plusieurs auteurs considèrent Dewey²

¹ Voir les photos de la Galerie Francophone aux annexes.

² John Dewey, pédagogue, psychologue et philosophe, était un fort participant du mouvement de l'École Nouvelle ou Progressiste américaine. Il a été le créateur des conceptions si importants comme "learning by doing" et le développement des valeurs démocratiques à l'école.

comme le père théorique et son disciple Kilpatrick¹ comme le vrai développeur et "matérialisateur" de cette pédagogie.

Selon l'avis de Dewey et Kilpatrick (Offir, 2012), l'école traditionnelle était démodée, et sa façon d'instruire, inutile. Il s'agissait d'une école autoritaire, où l'apprentissage était passif et les cours appris par cœur, avec le savoir fragmenté en disciplines et sans une application pratique postérieure dans la vie réelle. La pédagogie du projet entre comme une alternative à l'école de l'époque, puisqu'elle offre des possibilités opposées et réformatrices à celles de l'époque.

Toutefois, elle reste encore comme une manière différente d'enseigner. Les principes de ces deux écoles contemporaines sont restés d'un autre côté dans l'éducation de nos jours. Les idées sont encore aux discours pédagogiques, mais la concrétisation n'est pas autant souvent que nous le désirions. Les procédures traditionnelles sont d'ailleurs aux cours, même camouflées comme procédures "innovatrices". Pourquoi, si nous sommes conscients de l'effectivité des propositions comme celle de la pédagogie du projet, nous continuons à ne pas l'utiliser?

À mon avis, et spécialement après avoir vécu l'expérience, la raison la plus importante est l'effort qu'elle implique face à l'enseignement traditionnel. Elle prend du temps et beaucoup d'investissement. Un projet comprend des étapes, la majorité d'auteurs en établit trois. Nous allons suivre les étapes décrites par Vilatte (2006): en amont du projet, sa mise en œuvre et en aval du projet.

¹ Willian Heart Kilpatrick, pédagogue contemporaine de Dewey, inspiré de lui, et d'autres auteurs comme Pestalozzi et Parker, publie en 1918 sa théorie sur la "Méthodologie de Projets". Elle promeut l'intérêt de l'étudiant comme la base des projets afin d'arriver à un apprentissage avec du sens pour lui.

La première partie englobe une analyse de la situation, un dialogue avec les agents pédagogiques, le choix d'un sujet, une détermination des objectifs, une analyse des ressources disponibles et une planification en liaison avec les objectifs et les stratégies à suivre afin de les mettre en œuvre. Selon les principes les plus purs de la pédagogie du projet, cette partie devrait être faite par les étudiants et en raison de leurs besoins, tandis que le rôle de l'enseignant serait celui d'un guide.

Cependant, dans ce projet francophone, les enseignantes avons presque tout organisé sans l'opinion des apprenants. L'avis des apprenants a été pris en compte après, au moment de l'exposé-présentation des ateliers pour s'inscrire volontairement. Il y a eu un "choix" du projet, et non pas une "proposition" du projet du côté des apprenants. Alors, avant cette exposition, une grande préparation a eu lieu, mais du côté des enseignantes.

D'abord, tous les animatrices, avec notre enseignante permanente, avons eu une session pour découvrir la pédagogie du projet et pour décider les sujets des ateliers et les groupes d'enseignantes qui les formeront. Une fois que nous avons chacun notre atelier et notre groupe, il fallait se voir et planifier le sous-projet¹ en suivant une grille où les objectifs, les activités et les ressources seraient détaillés. La grille était toujours corrigée par notre enseignante permanente.

Quant à la mise en œuvre, je dois dire qu'il y a eu un choc entre le plan et la réalité. Principalement, à cause du nombre d'apprenants, mais aussi à cause d'autres difficultés: le niveau du français, le temps, l'espace, les ressources initiaux, l'absence de ma camarade,... La première séance a été la plus difficile à réorganiser, puisque nous avons su le nombre d'apprenants deux ou trois jours auparavant, et en plus ma camarade était absente. À partir de cette session, le reste s'est déroulé en chaîne. À chaque séance il fallait réorienter les objectifs, les

¹ Voir la grille "sous-projet" originale aux annexes.

contenus et les activités en vue de les adapter aux évènements de l'antérieure. Quelques fois, il fallait même tout changer. Chaque séance conditionnait la suivante, nous devions toujours nous adapter aux imprévus et améliorer les déficiences. Nous avons des fiches¹ à remplir avant et après chaque séance pour laisser par écrit les changements et pour évaluer notre conduite. Ces fiches étaient toujours vérifiées par l'enseignante permanente.

En ce qui concerne l'aval du projet, nous avons eu une double évaluation : une évaluation interne et une autre externe.

L'évaluation interne fait référence au bilan que nous avons fait devant notre enseignante permanente et le reste des enseignantes des ateliers. Chaque groupe d'enseignantes a présenté à travers un exposé les points suivants: l'avancement de l'atelier, les points positifs et négatifs, les points à améliorer et le retour réflexif personnel de l'expérience.

L'évaluation externe renvoie au jour de la fête de la francophonie. Nous avons expliqué de façon orale et avec nos œuvres artistiques² les quatre parties de la galerie, comment nous sommes arrivés à les faire et ce que l'atelier signifiait pour nous. Nous avons combiné les mots des enseignantes avec ceux des apprenants, afin de les aider à surmonter le trac. En plus, j'ai fait passer aux apprenants un questionnaire final pour les faire réfléchir à la manière dont nous avons travaillé et pour connaître leur avis par rapport aux ateliers³.

En somme, nous avons fait une évaluation progressive et complexe du projet, à partir de tous les participants et avec un dialogue continu entre tous les agents pédagogiques.

¹ Aller aux annexes "fiche de suivi pédagogique".

² Voir les photos de la galerie aux annexes.

³ Voir le questionnaire aux annexes.

Le projet dans sa totalité, en comptant avec l'avant, le pendant et l'après est conçu comme *"une succession d'activités libres, mais plutôt comme un incessant va et vient entre une tâche originale, le "projet", et des activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire"* (Dubois, non daté).

L'ENSEIGNANT, UN AUTRE APPRENANT?

À partir des idées de l'école active et l'école nouvelle, les rôles des professeurs et des étudiants sont questionnés. Nous voyons une transformation du professeur "omniscient" en un professeur "en train de se former". La position supérieure et distante est oubliée, et les barrières entre enseignants et apprenants sont plus flexibles.

Dans les ateliers, nous avons suivi ce modèle de professeur-camarade, nous avons fait la connaissance des apprenants comme si nous étions des amis, en plus parce qu'ils avaient notre âge. Afin de nous équivaloir aux apprenants, ma camarade et moi avons participé à toutes les activités proposées. Nous faisons le même effort que les apprenants, nous ne regardions pas comment les apprenants travaillaient, mais nous avons un rôle aussi actif qu'eux. Parmi nos missions à réaliser en plus de participer aux activités étaient: guider, expliquer les activités, surveiller l'accomplissement des activités, soutenir et encourager les apprenants à continuer, à croire en eux-mêmes, dialoguer...

En suivant les idées de Vygotski¹ (Offir, 2012), par rapport à l'importance du professeur, il pense que le professeur est le "moteur" qui aide l'apprenant à arriver à la portée des connaissances et des compétences. Il faut une formation du côté de l'enseignant pour aider les apprenants à construire eux-mêmes des nouvelles connaissances.

Ma camarade et moi avons réalisé une recherche avant les ateliers sur Haïti comme pays, son histoire, l'art naïf et la francophonie. Nous avons choisi l'Haïti plutôt parce qu'il nous offrait un type d'art non pas très compliqué. Alors c'est plutôt à cause de l'art naïf que nous avons choisi ce pays francophone et parce que nous avons été impressionnées avec la beauté de la simplicité de cet art. Cette simplicité s'adaptait à nous, parce que nous ne sommes pas des expertises de l'art et aux apprenants, puisque leur niveau de langue était un peu faible. Cependant, nous avons approfondi aux niveaux qui n'ont pas été traités dans les ateliers en assurant une base solide sur laquelle édifier l'apprentissage. Connaître ce que les apprenants vont apprendre garantit un apprentissage de qualité, point indispensable dans l'éducation.

Néanmoins, cette préparation théorique préalable n'était pas fermée; elle comptait toujours avec l'opinion et les suggestions des apprenants. Nous étions là-bas pour apprendre aussi, et le dialogue avait une valeur très considérable pour nous. En suivant les termes d'Ospina, *"le pédagogue est un interlocuteur d'un procès créatif où il est nécessaire d'écouter aux étudiants avec attention pour mobiliser leurs apprentissages, générer des questions et susciter l'exercice de la réflexion"*

¹ Lev Vygotski était un psychologue russe qui eu un rôle très important dans la psychologie du développement. En opposition aux théories de Piaget, l'auteur a proposé le concept de zone proximale de développement (ZPD), comme l'état où l'apprenant ne peut acquérir des nouveaux apprentissage qu'avec l'aide d'un autre agent pédagogique. L'apprenant, par lui-même n'arriverait jamais à l'acquisition de ces connaissances. C'est pour cela, qu'au contraire de l'idée de Piaget où l'apprentissage dépend du développement intellectuel, pour Vygotski, le développement intellectuel dépend plutôt de l'apprentissage.

permanente" (Ospina, 2010, p.75). À mon avis, nous étions capables d'enseigner théoriquement les connaissances, mais pendant l'application, nous avons beaucoup appris des apprenants, quelquefois ils nous proposait de changer la manière de faire une activité, et nous la changions sans aucun problème si elle contribuait à la réussite des objectifs. Nous essayions de prendre en compte leurs inquiétudes et d'apprendre avec l'échange d'idées. Il y avait un caractère démocratique au-dessous de la méthodologie, car tous les agents pédagogiques faisaient la galerie.

L'APPRENANT, APPRENTISSAGE INDIVIDUEL ET COLLECTIF

Pour poursuivre avec les idées de rupture avec l'enseignement traditionnel et la conception archaïque de l'apprenant comme *tabula rasa*, les derniers mouvements pédagogiques propulsés par l'école nouvelle et l'école active, transfèrent l'importance de l'enseignement des apprentissages aux élèves. Le nouveau protagoniste de l'enseignement est l'apprenant. La rénovation proposée par ces institutions parient sur une éducation centrée sur l'apprenant, et non pas centrée sur les matières imposées comme des éléments externes. La pédagogie du projet émerge comme conséquence de ces nouvelles conceptions apprenant-savoir-enseignant, en hébergeant un rôle capable d'intégrer aussi bien la dimension individuelle que la dimension collective de l'apprenant.

Au niveau individuel, nous relevons quatre aspects: l'activité, l'estime de soi, l'autonomie et l'autoévaluation.

Dewey (Rubio, 2010) promouvait l'idée d'apprendre par l'action qu'il considérait comme un acte naturel de l'homme. Il pensait que les personnes apprennent en faisant quelque chose, cette action impliquerait une réflexion et une prise de conscience des connexions, en obtenant l'apprentissage comme résultat naturel. Le fait d'être actif donne à l'apprenant une position d'appropriation de la situation et des apprentissages, les conséquences du travail naissent de lui, les connaissances lui appartiennent, l'apprenant s'engage avec sa création.

Nous avons essayé de faire des activités participatives ou bien actives, soit au niveau individuel ou au niveau collectif: dessiner, la plus présente, partager idées, faire des descriptions en équipe, ... Nous donnions les consignes "rapidement" en vue de commencer avec l'action, action subordonnée à la création de la galerie.

Quant à l'estime de soi, le projet donne de l'importance à l'apprenant, il se sent utile, avec une valeur et son estime augmente. Dans nos ateliers, chaque apprenant était important, ils avaient confiance en eux-mêmes pour donner leur avis, ils savaient que leurs idées importaient et qu'elles auraient une influence sur le groupe.

En poursuivant avec l'autonomie, dans le groupe, chaque apprenant avait sa place. Chaque apprenant savait quel était son point fort, il le partageait avec le groupe et il parvenait à "s'imposer". Paradoxalement, l'apprenant pouvait "s'imposer" grâce à la liberté que la pédagogie du projet lui cède, dans ce cas-là, il possède une voix. Comme cela, nous rentrons de nouveau dans l'idée de se sentir capable et cette capacité donne de l'importance, de l'autonomie, de la confiance en soi pour agir. Quand l'un d'entre nos apprenants maîtrisait le dessin, il donnait des conseils aux autres et il les aidait à améliorer leurs dessins; quand un autre apprenant maîtrisait mieux le français que le reste, il décidait de prendre la parole pour aider les autres... Chacun développait son autonomie au milieu du groupe, nous voyons les différences entre les apprenants et leur capacité de se mettre en valeur individuellement sur la totalité.

L'autoévaluation avait déjà été traitée dans la troisième phase du projet. Le dialogue collectif et la réflexion personnelle, ainsi que les tests finaux ont provoqué chez les apprenants une plus grande connaissance de leurs points forts et de leurs points faibles, et de tout ce qu'ils avaient appris, ce qu'ils pouvaient avoir mieux fait,...

La pédagogie du projet accueille aussi une dimension collective. La coopération, le travail en équipe et la communication y sont privilégiés.

L'idée de coopération fait référence au besoin de tous les participants pour la réussite du projet. Dans les ateliers, l'absence d'un des apprenants affectait toute la classe, la réalisation de la galerie était retardée et le climat changeait. En d'autres termes, il manquait une pièce à la structure du travail.

L'idée de travail en équipe concerne le travail avec les autres, c'est aussi un peu la dépendance entre les participants, mais c'est aussi la recherche de se comprendre et d'être complémentaire. *"L'apprentissage collaboratif permet aux étudiants de partager d'idées entre eux, de propulser les idées des autres, d'exprimer ses propres opinions et de négocier des solutions"* (Northwest Regional Educational Laboratory, 2006).

Ce travail en équipe n'était possible qu'à travers la communication, la communication aux ateliers était fluide, elle favorisait la création d'un bon climat, l'emploi des valeurs démocratiques et son développement: la tolérance, la liberté d'opinion, le respect, le droit à choisir, la compréhension, la diversité... La communication est le moyen d'unir les personnes, elle joue un facteur fondamental dans la pédagogie du projet.

QUEL TYPE D'APPRENTISSAGES NOUS TROUVONS CHEZ LA PEDAGOGIE DU PROJET?

Une grande révolution initiée par la pédagogie du projet est l'ouverture à plusieurs disciplines, car *"le point de départ n'est pas une matière, mais le projet"* (LaCueva, 1998, p.182). C'est à partir du projet que nous choisissons les disciplines à traiter, par exemple, pour connaître le pays de l'Haïti nous avons travaillé la géographie, la démographie, l'histoire, la culture et la politique; pour faire la descriptions nous avons employé la langue, le discours, l'art,... Toutes les disciplines étaient configurées autour du projet, sans lui, elles n'ont plus de sens. C'est une pédagogie qui promeut l'idée d'interdisciplinarité.

D'ailleurs, nous pourrions inclure des apprentissages "non disciplinaires", en termes de Perrenoud, "*de l'ordre de la socialisation ou des "compétences transversales"*" (Perrenoud, 1999). La Francophonie donnait l'occasion de traiter un sujet transversal, en fait, nous avons dédié la moitié de la dernière séance à réfléchir sur ce sujet, sur l'idée d'union et de partage de valeurs à travers de la langue française, sur la puissance d'une langue et sa capacité d'engendrer un pays spirituel.

D'autre part, l'école active européenne et l'école progressive nord-américaine promouvait l'apprentissage significatif, c'est-à-dire, l'apprentissage avec du sens pour l'apprenant et l'apprentissage "compris", et non pas "appris". Nous pourrions rechercher parmi les idées de pédagogues comme Piaget, Pestalozzi, Freinet, Montessori, Dewey, Ausubel et même du philosophe Rousseau la préoccupation de instaurer des rapports entre l'école et la vie, entre la théorie et la pratique, entre l'abstrait et le concret, apprendre en touchant, en éprouvant et en connexion avec le monde réel.

Ils proposaient de donner du sens à travers deux chemins: l'action et le lien avec la réalité.

L'action fait référence à l'emploi des savoirs, savoir-faire et savoir-être en synergie, autrement dit, l'emploi du corps intégralement comme moteur de l'apprentissage. Dans l'atelier, comme nous l'avons déjà commenté, nous avons eu des savoirs (théorie du pays d'Haïti, caractéristiques de l'art naïf, vocabulaire de la description, la définition de la francophonie,...); des savoir-faire (dessiner, dialoguer, décrire, analyser, débattre,...); et des savoir-être (respect, tolérance, idée de la francophonie, découverte d'autres cultures, valorisation de la diversité,...).

L'emploi des trois types de savoirs permet d'acquérir d'autres savoirs mais aussi de mobiliser les savoirs que nous avons auparavant. Enfin, l'apprentissage par l'action revendique l'usage du corps en union avec celui de l'intellect, pour profiter de toutes les possibilités que nous avons pour apprendre.

La demande de l'action entre en liaison avec l'apprentissage pragmatique, associé à la vie réelle et avec un impact social. Les deux conceptions s'éloignent du "mystère" de la théorie et offrent une attitude qui connecte avec la vie dehors les murs de la classe. La pédagogie du projet "*donne à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages*" (Perrenoud, 1999). La galerie appartient à la vie réelle, au monde professionnel et des loisirs. Faire une galerie artistique comme projet donne aux apprenants une vision plus compréhensive de comment elle marche et le type d'activités qu'il y a en amont une exposition. Le fait que les galeries existent hors de la classe donne du sens à l'apprentissage, les apprenants peuvent remobiliser les acquis du projet plus tard dans une autre situation de sa vie quotidienne.

Enfin, il nous manque l'aspect de "apport social" du projet, la Fête de la Francophonie était principalement la contribution à la société à partir du projet. Selon Dewey, "*les rapports sociaux se présentent comme le but de toute l'éducation, mais aussi comme son début [...] à travers de l'exécution des actions qui créent des produits de bien pour la communauté*" (Rubio, 2010, p.86). Nous avons accueilli toute la communauté du CeLFE à profiter d'un jour festif et de partage en revalorisant l'idée de francophonie. Chaque atelier a donné son petit apport en promouvant la tolérance et le respect vers la diversité culturelle que nous pouvons trouver dans la francophonie.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

En commençant avec l'amont du projet, le souci le plus remarquable a été sa planification. Nous savions que la classe ne serait pas nombreuse, nous imaginions donc que nous aurions au moins dix apprenants et non pas trois (le nombre définitif d'apprenants). Toute la grille avait été structurée autour d'activités par groupes de quatre et autour d'activités connectées entre les groupes. Le fait d'avoir trois apprenants nous a fait changer les séances, spécialement la modalité

de travail, nous avons travaillé à partir de ce moment-là ou bien au niveau groupe-classe ou bien individuellement.

Finalement, la planification a dû être refaite plus tard, mais la première réflexion avait déjà créé un plan mental très élaboré du projet et nous avons une grande gamme d'activités adaptables. Cette deuxième planification était plus utile, et en fait, elle était celle qui était vraiment appliquée. Alors, à mon sens, l'ignorance de la réalité du public nous a fait travailler le double, même si la préparation initiale sert de moteur à la conception générale du projet.

Donc, du projet idéal à la mise en pratique il y a un grand pas. Selon Boutinet (1998), nous avons vécu la tension et la complémentarité propres des projets: *"la conception se complait alors dans le formalisme, la réalisation dans l'activisme; de ce point de vue, toute méthodologie du projet s'identifie à une méthodologie du design au sein de laquelle le dessein et le dessin se construisent dans leur autonomie à partir d'une continue interaction entre eux"* (Boutinet, 1998). C'est pour cela, que je crois qu'il est opportun, dans le cadre des projets, d'avoir une ébauche initiale, mais pas une programmation exhaustive. Je trouve plus intéressant de planifier les détails au cours du projet à cause du va-et-vient entre la planification et la mise en pratique du projet.

Cependant, la formulation des objectifs est fondamentale depuis le début si nous voulons bien faire le projet, au moins des objectifs minimums. Les objectifs ont la fonction de *"faire apparaître les intentions, donner du sens à l'action, une prise de conscience, faire émerger l'intuition à la conscience, ce qui est inconscient à la conscience"* (Vilatte, 2006, p.27), et c'est pour cela que cette partie est indispensable. Un projet improvisé, n'est pas un projet, il faut le configurer et établir les buts que nous voulons réussir. Comme cela nous associons, en suivant les mots de Heidegger (Vilatte, 2006), projet et intention, et l'intention doit être exprimée en avance pour l'être. Nous nous approprions du futur, nous essayons de lui donner un sens à travers d'une réflexion préalable. L'établissement d'objectifs nous a aidé aussi avec l'évaluation, puisqu'au moment final, ma camarade et moi avons pu comparer et vérifier le degré de réussite du groupe à

partir des objectifs établis. D'un autre côté, le fait de l'avoir par écrit aidait aussi à ne pas oublier, nous rassurait, nous avions quelque chose de tangible sur laquelle nous appuyer.

À ce niveau-là, le dialogue est très important, la construction d'un projet semblait plus facile et dynamique avec les idées de ma camarade, nous nous complémentions, l'une avait une pensée et l'autre lui posait des questions pour évaluer sa viabilité. Comme cela, nous avons progressé peu à peu, mais de façon fluide. La coopération avec une autre enseignante est une grande occasion de grandir comme professionnelle et comme personne. Au niveau du travail, l'échange d'idées implique l'enrichissement du projet, la synergie des visions, le profit du temps et la découverte d'autres façons de concevoir l'éducation. En ce qui concerne le niveau personnel, je suis arrivée à être plus tolérante, à accepter les différences d'opinion, de méthodologie, à négocier, à respecter et à écouter. Nous avons des opinions différentes, par exemple avec la conception de la galerie, elle voulait la faire petite et moi grande. Finalement, nous avons trouvé un terrain d'entente, et quelques œuvres étaient de taille plus grande et d'autres de taille plus petite. Je trouve que nous avons réussi à maintenir un équilibre, quelquefois l'une cédait, et quelquefois, c'était l'autre qui le faisait.

Les problèmes qui suscitent la planification du projet nous amènent vers une difficulté propre de la pédagogie du projet: la gestion du temps. La gestion du temps touche la planification et la mise en œuvre du projet.

La planification elle-même, prends longtemps, et c'est pour cela que je comprends le fait de ne pas employer cette démarche de manière habituelle dans les cours. Moi, dans ma situation d'étudiante, je peut me permettre de dédier des heures à la programmation d'un projet. Néanmoins, il y a une grande proportion d'enseignants qui ne peuvent pas investir tel nombre d'heures pour préparer quatre séances à cause des raisons personnelles, mais aussi à cause du grand volume de travail dans leur établissement éducatif. Une possible solution serait la diminution du nombre d'heures d'enseignement à fin de donner du temps à la planification des

cours, sous ma perspective, cette mesure ouvrirait la porte aux alternatives éducatives comme celle de la pédagogie du projet.

Quant à la gestion du temps dans la mise en pratique du projet de la galerie francophone, le temps a été un obstacle majeur, nous sommes jamais arrivés à finir les cours avec toutes les activités prévues. Dans le premier atelier nous avons réussi à faire la première partie de la galerie, celle qui concerne la présentation d'Haïti, mais nous n'avons pas eu le temps de faire la création artistique où les caractéristiques de l'art naïf sont étudiées. Nous avons dû la commencer dans le deuxième atelier. Cela peut aussi s'observer surtout dans le quatrième atelier, d'abord nous voulions dédier toute la séance à la francophonie, cependant nous avons du travail accumulé des dernières séances par rapport à la description et une partie du troisième atelier a été réalisée dans le quatrième. Cette juxtaposition d'ateliers est manifestée dans les fiches de suivi pédagogiques situées aux annexes. Le temps de dessiner n'était pas bien mesuré. Dans le quatrième atelier, les dessins étaient finis à la maison et nous avons pris un peu plus de temps de plus du cours. *"Les enseignants, habitués à la vitesse des cours traditionnels, où chaque unité dure deux heures, peuvent trouver préoccupant la lenteur du travail"* (LaCueva, 1998, p.181). Comme enseignantes novices dans la pédagogie du projet, nous avons planifié un projet trop ambitieux, avec trop d'activités, dont nous avons dû éliminer presque la moitié. Ce décalage peut s'observer avec une comparaison entre les fiches pédagogiques et la grille "sous-projet" originale, les deux situées dans les annexes. J'ai appris que "moins c'est plus" dans le cadre des projets. Les activités ont besoin de temps et de tranquillité pour se concentrer et se dédier au complet à la réalisation de la galerie.

En passant à l'évaluation du projet, l'évaluation-réunion, nous a aidé à comparer et à observer l'existence de diverses méthodologies à l'intérieur de la méthodologie du projet, parce que selon chaque atelier, le sujet changeait, et donc, les types d'activités aussi. La pédagogie du projet offre la possibilité d'employer le type d'activité le plus adapté aux objectifs et aux intérêts des apprenants. Par exemple, à l'atelier de "The Voice" une routine était faite toujours au début de la séance ou à l'atelier "Sketch" plusieurs espaces étaient employés

pour filmer les vidéos. J'ai trouvé en outre très enrichissant le fait de pouvoir commenter et poser des questions aux enseignantes des autres ateliers, les apports entre égaux sont normalement mieux accueillis parce qu'ils ne sont pas conçus comme une critique, mais comme une suggestion. Par exemple, une camarade nous a proposé d'aller à un musée avec nos apprenants pour mieux nous connaître et pour nous plonger au monde artistique.

Quant à l'exposé final dans la Fête de la Francophonie, à mon avis, la présentation au public du travail réalisé a permis aux apprenants de faire un bilan personnel, puisque *"communiquer n'est pas seulement une action vers l'extérieur, sinon aussi vers l'intérieur, dans le sens où cela aide à mettre les idées en ordre et à compléter et perfectionner les réflexions déjà faites"* (LaCueva, 1998, p.172). La fête de la Francophonie revalorise et concrétise l'effort des apprenants, il s'agit du point culminant du projet.

D'un autre côté, acquérir le rôle de l'enseignant-guide a été un vrai défi pour nous. Comme nous avons déjà dit, le professeur n'est plus l'autorité incontestable qui sait tout. Néanmoins, le fait de ne pas être les porteuses du savoir ne voulait pas dire qu'il y avait une symétrie enseignant-apprenant. L'asymétrie ne signifie pas pour autant distance, mais elle est là. Elle est là parce qu'il reste encore des missions qui ne sont propres qu'à l'enseignant.

À mon avis, la plus importante est celle d'apporter un éclairage didactique. Pour les apprenants le fait d'apprendre peut ne pas être entre leurs priorités, mais l'enseignant doit veiller pour l'apprentissage, il est là pour l'assurer, pour éviter le chaos, pour établir une ligne à suivre.

Alors, selon cette expérience, l'enseignant n'arrive pas à avoir une égalité avec l'apprenant dans la pédagogie du projet. Il continue à être un enseignant, mais avec des traces d'apprenant. Toutefois, la proximité avec l'étudiant acquiert une dimension plus humaine, plus naturelle, les rapports entre les agents pédagogiques sont conçus comme un autre processus d'apprentissage au milieu de cette pédagogie.

Une stratégie suivie en vue de chercher une proximité avec l'apprenant a été la gestion de l'espace. Dans le premier atelier la disposition des tables n'était pas la meilleure pour travailler en équipe. Les apprenants étaient assis en ligne et l'enseignante était devant eux. Nous avons pensé que cette organisation de l'espace promouvait la différenciation traditionnelle apprenant-enseignant, donc, dans les suivants ateliers nous nous sommes assis en cercle autour d'une table pour dessiner. Cette nouvelle disposition a assuré également le bon climat et la motivation des apprenants et des enseignants, puisque nous avons diminué la barrière apprenant-enseignant.

D'après les questionnaires, l'avis des apprenants sur la relation apprenant-enseignant était positif, les questions 14, 15 et 16 montrent que pour eux l'ambiance de la classe était bonne, ils aimaient la relation avec les enseignantes et en plus, cette relation était considérée proche. Les apprenants ne montrent pas une hostilité ou méfiance quand l'enseignant est plus proche de l'idée d'ami que de l'idée d'adulte qui contrôle.

Nous avons décidé de consacrer plus de temps à faire la connaissance, par exemple avec un jeu dans le premier atelier afin de créer un bon climat dans la classe. Nous avons cru nécessaire d'accorder de l'importance à la partie affective du projet, puisqu'elle impulse la motivation et le fait d'être à l'aise, elle réveille la curiosité vers les autres, et donne envie de continuer avec le projet. Avec le même but, nous avons décidé de faire les activités avec eux, afin nous éloigner de l'idée de "prof" de l'université en nous approchant au concept d'animatrices, en suivant les idées des pédagogues progressistes, nous voulions que l'apprenant soit au centre de l'apprentissage. Comme cela, ils sont plus motivés, ils sont les producteurs de la galerie.

Concernant le rôle de l'apprenant, nous avons voulu privilégier l'apprentissage par l'action. D'après mon expérience, je peux affirmer que, en effet, les apprenants avaient la sensation de faire partie de la création de la galerie à chaque séance grâce à l'implication que les tâches et les savoir-faire provoquent. La participation

active face à la participation passive de l'enseignement traditionnel engage l'apprenant avec la réalisation du projet Et en plus, avoir un projet concret donnait au cours un sens plus réel. Dans les questionnaires, 2/3 des apprenants ont considéré que la façon de travailler dans les ateliers était différente que pendant des autres cours, alors la pédagogie du projet est conçue comme une démarche alternative.

De cette action, dérivait l'autonomie et la confiance en eux-mêmes pour donner leur avis. Ils savaient que leurs idées importaient et qu'elles auraient une influence sur le groupe. Cela m'étonnait vraiment, le fait de voir qu'ils participaient et qu'ils n'avaient pas peur de se tromper. Selon les questionnaires (5, 6, 10 et 11) le degré de participation a été élevé, l'opinion des apprenant était toujours prise en compte, ils se sentaient libres pour faire des suggestions et avec de la confiance pour dessiner et faire des activités pendant le cours.

En poursuivant avec l'autonomie, dans le groupe, chaque apprenant avait sa place. À mon avis, un aspect important de la pédagogie du projet est la capacité de s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage. Selon Perrenoud (1999), *"l'apprentissage de l'autonomie par rapport au groupe permet à l'individu de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action [...]; pour cela il faut savoir faire reconnaître sa compétence et se faire déléguer des tâches sans qu'elles soient prescrites leur détail"* (Perrenoud, 1999). La distribution de tâches permet une adaptation aux apprenants en comparaison avec d'autres expériences que j'ai vécu à l'école, cette méthodologie ne compte pas les élèves de la même manière, elle offre à chacun son rythme. Il n'y a pas un examen final égal pour tous, par exemple, l'évaluation est individuelle et collective, il n'y a pas une série d'exercices à donner au professeur, les tâches sont faites en équipe, mais avec la mise en valeur des capacités individuelles.

Le travail en équipe est bien valorisé aux questionnaires. Cependant, il y avait une préférence vers les travail en petits groupes, car 2/3 aimaient cette modalité tandis que 1/3 optait pour la travail individuel. Ce que nous pouvons établir est que le travail en grand groupe, n'est pas bien reçu entre les élèves. Dans nos ateliers, le

travail variait entre les modalités de petit groupe et travail individuel, puisque le travail en grand groupe n'était pas possible. D'ailleurs, normalement, dans la pédagogie du projet s'organise en petits groupes de 3-4 personnes, voilà, une autre raison pour mettre en pratique cette démarche, les préférences des apprenants la soutiennent.

D'autre part cette pédagogie s'éloigne de la conception traditionnelle de l'enseignement fragmenté par matières, cette façon d'apprentissage s'approche plus à la vie réelle, où tout est mélangé, il n'y a pas de distinctions dans la nature, les rapports sont partout, et une discipline n'a pas de sens sans l'autre. En plus, l'affleurement des disciplines à partir du projet tient aussi en compte des intérêts des apprenants, parce qu'elles naissent d'un choix interne, le projet de la Galerie Francophone, et non pas d'un choix externe comme les matières imposées dans les programmes. En somme, l'atelier nous a permis d'apprendre un peu de "tout" et de créer des savoirs significatifs à partir des connexions des disciplines.

En ce qui concerne la discipline du français, nous avons eu le problème de le travailler pendant le dessin. En combattant ce manque, nous avons ajouté de la musique en français et nous avons établi des dialogues banals au moment de dessiner. Cette attitude proche et la musique de fond, donnait de la confiance. Nous ne sommes pas habitués à travailler avec de la musique dans les établissements éducatifs, sauf dans les cours de musique. D'ailleurs, avec chaque activité, nous essayions de les faire parler en français à travers le travail en équipe: avec l'activité de réorganisation et de classification ils devaient lire et comprendre, avec le jeu de l'oie pour se présenter ils devaient parler à voix haute, avec la description ils devaient écrire en français, avec la projection de la vidéo ils devaient écouter et comprendre, avec les réflexions collectives ils devaient parler et écouter, ... Nous avons utilisé les quatre compétences transversalement, sans les annoncer, elles étaient subordonnées à la réalisation de la galerie. Cependant, nous avons remarqué que l'échange d'idées était un peu difficile pour eux, le niveau de la langue française empêchait à bien arriver à une réflexion profonde sur la francophonie. Par conséquent, nous n'avons pas refusé l'usage du chinois pour traduire quelques mots. Dans les ateliers, le français était plutôt un outil de

communication qu'une discipline à enseigner, car le point le plus travaillé a été le dessin et parce qu'il était orienté vers un projet artistique. Mais, il y a eu quand même des connaissances sur la langue et sur la culture haïtienne qui représentent dans une certaine mesure la culture francophone.

En plus, savoir, savoir-faire et savoir-être sont travaillés. Les savoirs avaient une valeur appliqué, mais ils étaient aussi obtenus à l'inverse, c'est-à-dire, à partir des savoir-faire. Par exemple, avec la description, premièrement nous avons acquis un peu de théorie, quelques pas à suivre pour faire un description, après nous avons appliqué la théorie en faisant une description imaginaire et après nous avons dessiné cette description imaginaire. Nous avons commencé avec les savoirs (théorie), puis nous sommes passés aux savoir-faire (description), puis une autre fois aux savoir-faire (dessiner la description), mais dans ce pas à l'inverse les apprenants acquéraient également les savoirs, et pendant toutes ces activités le savoir-être se développait de manière implicite, puisque les activités étaient toujours en groupe.

Cette diversité d'apprentissages a été confirmée par les questionnaires. Trois de trois apprenants ont répondu oui à la question sept et neuf, pour eux des différents sujets et activités ont été étudiés dans les ateliers. Les possibilités de la pédagogie du projets sont infinies, les activités, les disciplines, les modalités, les savoirs,... tout est ouvert à se réaliser. Il y a des difficultés, bien sûr, comme la gestion du temps, la planification, la recherche, l'emploi imagination pour la création d'activités ou la mise en pratique de ces activités. Mais, sauf le temps comme obstacle à surmonter, l'apprentissage de ce type de démarche s'approche plus à l'idée de formation intégrale de la personne, idéal, à mon avis, très désirable pour savoir se débrouiller dans la vie quotidienne que les élèves auront après leur étape éducative.

RETOUR REFLEXIF

L'expérience au CeLFE a été vraiment enrichissante au niveau pédagogique et personnelle. J'ai appris à observer un cours de façon analysée, j'ai réfléchi aux différences entre pays, j'ai animé des cours de français avec un public étrangère, une expérience nouvelle dans ma vie, j'ai surveillé des examens officiels, et j'ai dû m'occuper au complet d'un projet. La variété des missions est évidente, et je trouve que j'ai pu bien profiter de ce stage.

Je suis très reconnaissante envers l'importance que le CeLFE donne à l'autoévaluation. À chaque mission que je faisais, après c'était obligatoire d'avoir ou bien une réunion ou bien une rédaction sur laquelle réfléchir. Ce processus aide à se connaître, à connaître les erreurs, et surtout à améliorer, une amélioration qui cherche un enseignement de qualité. Avec l'emploi de l'acte réflexif j'ai vu que mon expérience a été plus profonde que d'autres expériences que j'ai eues sur le plan éducatif.

D'un autre côté, c'est la première fois que je travaille avec un public d'adultes. Cette ouverture m'a fait voir que je suis capable d'envisager un enseignement avec les adolescents et les adultes. J'ai pu comparer, et même si je préfère l'éducation élémentaire, j'ai découvert que l'enseignement avec les ado-adultes n'est pas aussi mauvaise que j'imaginai.

Pour finir, je voulais parler d'un des acquis les plus forts que j'ai eu avec le projet de la Francophonie: l'importance de la motivation. C'est la clé, il faut être motivée et motiver les autres. La motivation implique l'apprenant et l'enseignant vers l'apprentissage. Il y a beaucoup de stratégies qui la provoquent: les jeux, la variété, le travail en équipe, l'emploi des ressources non-conventionnels, la musique, les dialogues, l'écoute de l'autre, la prise en compte des idées des apprenants, les blagues, l'amabilité, la curiosité, ... L'idéal serait de créer une motivation intrinsèque, en oubliant les notes, les opinions des autres, le contexte,..., afin d'avoir le besoin d'apprendre pour grandir intérieurement. La

passion pour apprendre, c'est ma mission comme enseignante, transmettre ce désir afin que les apprenants l'utilisent dans leurs vies.

BIBLIOGRAPHIE

- Boutinet, J. P. (1998). *Tensions et paradoxes dans les conduites à projets*, *Les Cahiers de l'actif*, 266 (26), 5-18.
- Dubois, L. (non daté). *La pédagogie du projet: une réflexion proposée par un instituteur en Suisse*. Récupéré de http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_projet.html
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o realidad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- Northwest Regional Educational Laboratory (2006). Aprendizaje por proyectos. *Publicación de este documento en EDUTEKA: Marzo 11 de 2006*. Récupéré de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=7&idSubX=184&ida=468&art=1>
- Offir, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Ospina, G. (2010). La pedagogía por Proyectos en los talleres de creación de libros álbumes. *Revista Infancia Imágenes*, 9(2), 58-78.
- Perrenoud, Ph. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment? *Revue in Éducateur*, 14, 6-11. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

- Pino, C. L. (2000). Pedagogía de proyecto: una alternativa educativa. Una experiencia a nivel de aula. *Horizontes Educativos*, 5, 49-55. Récupéré de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917880007.pdf>
- Rubio, D. (2010). Criterios para evaluar proyectos pedagógicos: una reflexión desde el origen. *Enunciación*, 15(2), 84-94.
- Vilatte, J.C (2006) Le projet? *Séminaires-rencontres des médiateurs en Midi-Pyrénées. Séminaire Rodez*. Récupéré de [https://www.google.es/#q=Vilatte%2C+J.C+\(2006\)+Le+projet%3F+Séminaires-rencontres+des+médiateurs+en+Midi-Pyrénées.+%09Séminaire+Rodez](https://www.google.es/#q=Vilatte%2C+J.C+(2006)+Le+projet%3F+Séminaires-rencontres+des+médiateurs+en+Midi-Pyrénées.+%09Séminaire+Rodez)

SITOGRAFIE

http://es.wikipedia.org/wiki/William_Heart_Kilpatrick

http://es.wikipedia.org/wiki/John_Dewey#Aportes_metodol.C3.B3gicos

ANNEXES

ANNEXE 1. Galerie Francophone



ANNEXE 2. Grille de "sous-projet" originale

1. DEFINITION DU SOUS-PROJET (ATELIER)			
Public :	- Etudiants étrangers du CeLFE/ apprenants de langue française		
Thème :	L'art naïf d'Haïti.		
Lieu :	- Campus Belle-Beille		
Objectifs généraux :	<p><u>Objectifs communicatifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire une œuvre artistique. - Donner son avis et argumenter. - Résumer des extraits par rapport à l'art naïf et ses artistes. - Faire un débat de façon réfléchi. 	<p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir Haïti comme pays francophone. - Connaître l'art naïf et ses caractéristiques. - Approfondir sur quatre artistes haïtiens. 	<p><u>Objectifs linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le lexique de l'art: couleurs, textures, dimensions, etc. - Apprendre le lexique pour exprimer les sentiments et les impressions esthétiques. - Employer des expressions pour donner son avis. - Utiliser la comparaison pour argumenter et décrire.
Supports :	Ordinateur, vidéoprojecteur, crayons de cire, crayons de couleurs, bostols de couleurs, grand papier pour créer la galerie et pour coller les œuvres et les bostols, ciseaux, colle, feuilles, tableau.		
Réalisation terminale :	Création d'une galerie artistique francophone.		

2. STRUCTURATION DU SOUS-PROJET (ATELIER)		
Dates	Objectifs	Activités

Jeudi 27 mars "Connaître l'art naïf Haïtienne"	<p>Communicatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter quelqu'un. - Trouver les caractéristiques d'une peinture naïve haïtienne. - Exprimer ses sentiments. - Exprimer son point de vue sur une peinture. 	<p>A .</p> <p>1. Présentation de l'atelier et se connaître entre eux (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> -- Avec une vidéo de présentation d'Haïti et des peintures naïves haïtiennes: attirer l'attention des apprenants et introduire le thème. -- Présentation de son voisin (par deux) : pour améliorer les rapports sociaux. -- Le contenu de l'atelier. <p>2. Haïti et l'art naïf haïtien (40 min)</p>
	<p>Culturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'Haïti autour son histoire, sa culture, etc. - L'art haïtien : la peinture naïve. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Brain - storming : qu'est-ce que vous savez déjà sur l'Haïti? (histoire, géographie ...) et connaissez-vous l'art naïf? Si oui, pouvez-vous nous donner quelques noms des artistes ou bien expliquer ses caractéristiques?
	<p>Linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les sentiments. - Les expressions pour donner son avis. - Le lexique de l'art : la couleur, la force de ligne, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Présentation d'Haïti à l'aide de PPTs : donner un profil de l'Haïti pour mieux connaître l'art naïf. * L'art naïf haïtien : <ul style="list-style-type: none"> -- Une présentation de l'art naïf avec PPTs -- Des activités sur les caractéristiques de cet art: <ul style="list-style-type: none"> -- Trouver les caractéristiques des peintures naïves haïtiennes à l'aide des questions proposées. -- Le jeu Vrai ou Faux
		<p>B.</p> <p>1. Donner des images des œuvres naïves haïtiennes (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> -- S'organiser en petits groupes (quatre personnes maximum) et choisir une image préférée à partir

		<p>de laquelle chaque groupe créera sa galerie.</p> <p>* expliquer le schéma de la galerie de la classe</p> <p>-- Exprimer pourquoi ils choisissent cette peinture et l'écrire sur un papier donné.</p> <p>-- Faire un exposé sur la raison.</p> <p>2. Récréer l'œuvre avec de différents matériaux proposés en classe afin de se familiariser avec l'œuvre choisie (30 min)</p>
<p>Jeudi 3 avril "Découvrir quatre artistes haïtiens"</p>	<p>Communicatifs :</p> <p>- Lire et résumer une biographie.</p> <p>- Exposer les similitudes et les différences.</p>	<p>A .</p> <p>1. Présentation de quatre artistes naïfs haïtiens (30 min)</p> <p>-- Petit extrait de la vie des artistes avec des questions à répondre (lecture individuelle; discuter les questions en groupe).</p>
	<p>Culturels :</p> <p>- Acquérir les connaissances sur quatre artistes naïfs haïtiens.</p> <p>- À travers la comparaison des œuvres, trouver les éléments qui présentent l'Haïti, sur son histoire et sa culture, etc.</p>	<p>2. Comparaison des œuvres de ces quatre artistes (30 min).</p> <p>-- Comparer leur style, similitudes et différences, de quatre peintures de quatre artistes de l'art naïf (en groupe).</p>
	<p>Linguistiques :</p> <p>- Le comparatif.</p> <p>- Le lexique de la ressemblance et de la différence.</p> <p>- L'expression à organiser et donner son argument : les connecteurs, etc.</p>	<p>-- Faire deux listes et échanger les opinions avec la classe.</p> <p>B .</p> <p>1. Faire un résumé. (20)</p> <p>-- Retrouver leur groupe : résumer l'extrait de l'artiste dont la peinture ils ont choisi dans un bristol, avec des images données.</p> <p>2. Réélaboration des œuvres. (40)</p> <p>(-- Finir le travail du premier atelier s'ils ne l'ont pas fini).</p> <p>-- Couper certaines parties de l'œuvre et refaire la partie manquée librement selon les caractéristiques de l'art naïf avec des crayons de</p>

		<p>couleur .</p> <p>-- Si on aura le temps, faire un exposé pour expliquer les changements de son premier œuvre.</p>
<p>Jeudi 10 avril "Décrire une œuvre artistique"</p>	<p>Communicatifs :</p> <p>- Écrire une description artistique</p>	<p>A .</p> <p>1. Description d'une œuvre artistique (60 min)</p>
	<p>Culturels :</p> <p>- Connaître d'autres œuvres naïves.</p>	<p>-- Donner une description d'une œuvre artistique parue dans un magazine.</p> <p>-- Compréhension globale :</p>
	<p>Linguistiques :</p> <p>- Lexique pour apprécier une œuvre artistique</p> <p>- La structure de la description artistique</p>	<p>Lire et répondre des questions individuellement.</p> <p>Échanger dans la classe.</p> <p>-- Compréhension plus profonde :</p> <p>Activité : discuter entre eux sur la question - 'quels sont les éléments nécessaires pour écrire une description artistique?'</p> <p>* Apprendre comment écrire une description artistique.</p> <p>B .</p> <p>1. Distribuer d'autres exemplaires de descriptions artistiques.</p> <p>2. Faire son propre description de son œuvre par deux dans des bostons distribués. (20 min)</p> <p>3. Donner la description d'une œuvre naïve et la dessiner avec des crayons de cire dans une feuille (par groupe). (40 min)</p>
<p>Jeudi 17 avril " Réfléchir sur le concept d'art et son lien avec la francophonie"</p>	<p>Communicatifs :</p> <p>- Faire un débat.</p> <p>- Défendre et argumenter son avis.</p> <p>- Exposer sa galerie.</p>	<p>A .</p> <p>1. Le débat : l'art naïf haïtien, est-il considéré comme un vrai art? Oui-Non. Diviser la classe en deux équipes, un équipe pour et l'autre contre, afin de discuter qu'est-ce qu'on considère comme art. (30</p>

	<p>Culturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'on considère comme art? - Le lien entre la francophonie et l'art naïf. 	<p>min)</p> <p>2. Reprendre qu'est-ce que c'est l'art naïf à partir du débat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander à quelqu'un. - Brainstorming.
	<p>Linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexique de l'argumentation. - L'expression à organiser et donner son argument : les connecteurs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer une carte avec les différentes localisation des musées pour montrer son importance à niveau mondial. - Demander s'ils croient qu'il y a un lien entre la francophonie et l'art naïf. Est-ce que l'art d'Haïti apporte quelque chose à l'idée de la francophonie. <p>Donner quelques définitions de la francophonie afin d'aider à réfléchir. (30 min)</p> <p>2. - Distribuer les bostols et écrire les réflexions par groupes. (30 min)</p> <p>B .</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Finir leur travail et construire la galerie de la classe s'ils n'ont pas fini. 2. Exposer aux autres camarades ce qu'ils ont fait. (30 min)
<p>Jeudi 24 avril</p>	<p><i>Répétition générale</i></p>	

ANNEXE 3. Fiches de suivi pédagogique



PROJET Francophonie 2014
– Fiche de suivi pédagogique –

NOMS, Prénoms des enseignants-animateurs: DUEÑAS JIMÉNEZ, Lucía; LIU, Ting Ting.
Date de l'atelier : 25/03/2014

Contenu/ déroulement/ modalités et durée des activités

Contenus: Haïti et l'art naïf (connaître et appliquer ses caractéristiques)

A .

1. Présentation de l'atelier et des apprenants/enseignants(20-30 min)

- Présentation des enseignants.
- Jeu du dé pour faire la connaissance (groupe-classe)
- Présentation de son voisin (par deux).
- Présentation des objectifs de l'atelier.

2. Haïti et l'art naïf haïtien (30-40 min)

- Présentation d'Haïti à l'aide de PPTs.
- Création artistique d'un schéma général d'Haïti (groupe-classe)
- Brain-storming sur la moitié du tableau à partir des mots "Haïti" et "Art naïf" (groupe-classe).
- Présentation de l'art naïf haïtien à l'aide de PPTs :
- Le jeu *Vrai ou Faux* avec des caractéristiques vraies et fausses de cet art (par deux).

Refaire le brainstorming sur l'autre moitié du tableau (groupe-classe).

B.

1. Création de groupes (30 min)

- Projeter des différents œuvres sur le PPT.

- S'organiser en petits groupes (4 personnes maximum), choisir le tableau du groupe (parmi les œuvres projetées) et choisir un nom représentatif pour le groupe.
- Expliquer le schéma de la galerie de la classe.
- Faire la partie "pourquoi" sur un bristol de manière créative. (par groupe)
- Faire un exposé sur la raison. (par groupe)

2. Récréer l'œuvre avec de feutres sur une feuille: faire d'une œuvre naïve une autre œuvre plus naïve, il faut la simplifier, revenir à son origine, faire une esquisse mais au même temps une nouvelle œuvre d'art (30 min) (par groupe)

Compte-rendu

Le premier atelier a très bien marché: les apprenants avaient envie de travailler et ils ont été vraiment participatifs.

Néanmoins, il a été bien différent de ce qu'on avait planifié. Nous avons dû changer plusieurs parties de l'atelier puisque le nombre d'apprenants a été plus petit que celui qu'on attendait. Alors, nous avons décidé de donner plus de temps à la partie de faire la connaissance avec un jeu afin de créer un bon climat dans la classe. Pour le moment cette idée a bien fonctionné. D'ailleurs, nous avons supprimé la partie d'élaboration des groupes et nous allons reformuler la façon de faire la galerie toute la classe ensemble.

D'un autre côté, pour la prochaine séance il faudra que nous calculions mieux la gestion du temps, car nous n'avons pas pu faire l'activité finale. Nous avons déjà fait la première partie de la galerie, celle qui concerne la présentation de l'Haïti, mais il nous reste encore à faire la création artistique où les caractéristiques de l'art naïf sont étudiées. Nous devons la commencer dans le deuxième atelier.

En plus, concernant au rôle de l'enseignant. Nous avons décidé de faire les activités avec eux. Ou bien faire quelques unes ou quelques parties avec eux.

Comme cela nous adoptons aussi un rôle plus actif, ne que d'observatrices. Et en plus cela améliore les rapports avec les apprenants et nous réussissions à nous éloigner de l'idée de prof de l'université en nous approchons au concept d'animatrices.

Finalement, nous croyons que nous devons réfléchir par rapport à la gestion de l'espace. Au cet atelier la disposition des tables n'était pas la meilleure pour dessiner et travailler équipe. Ils étaient assis en ligne. Ils sont trois, mais nous pensons qu'il serait mieux de se mettre les uns devant les autres.

CeLFE



PROJET Francophonie 2014
– Fiche de suivi pédagogique –

NOMS, Prénoms des enseignants-animateurs: DUEÑAS JIMÉNEZ, Lucía; LIU, Ting Ting.
Date de l'atelier : 03/04/2014

Contenu/ déroulement/ modalités et durée des activités

Contenus: L'art naïf (connaître et appliquer ses caractéristiques)

A .

1. Présentation du cours(10 min)

- Présentation de Ting Ting.
- Rappeler le dernier cours.
- Présentation des objectifs.

2. L'art naïf haïtien (20 min)

- Brain-storming sur la moitié du tableau à partir des mots "Haïti" et "Art naïf" (groupe-classe).
- Présentation de l'art naïf haïtien à l'aide de PPTs : compléter le brain-storming avec la classe.

B.

1. Récréer l'œuvre avec de feutres sur une feuille: faire d'une œuvre naïve une autre œuvre plus naïf, il faut la simplifier, revenir à son origine, faire un esquisse mais au même temps une nouvelle œuvre d'art (60 min) (individuel)

2. Exposition de l'oeuvre devant les enseignantes. (30 min)(groupe-classe)

Compte-rendu

L'atelier marche très bien. Pour l'instant nous sommes satisfaites avec le déroulement de cette deuxième séance.

En liaison avec le dernier atelier, nous avons changé la forme final de la galerie. Au lieu de travailler différents points (l'Haïti, caractéristiques de l'art naïf, biographie des auteurs, description d'une œuvre, lien avec la francophonie) de l'art naïf à partir d'un artiste concret, nous allons le voir de manière plus globale, en oubliant les artistes, mais toujours avec au moins une production artistique. Finalement l'idée est la suivante:

- Atelier 1: l'Haïti.
- Atelier 2: caractéristiques de l'art naïf.
- Atelier 3: la description d'une œuvre.
- Atelier 4: l'art naïf et la francophonie.

Un autre point que nous avons prévu c'était celui de modifier la disposition de la classe. Cette fois nous avons travaillé tous ensembles autour deux tables unies. Cette nouvelle organisation a eu un bon effet sur l'ambiance de l'atelier, nous étions plus proches et il n'y avait pas une distinction si forte entre enseignant-apprenant comme celle de la dernière fois. En plus nous avons continué avec le rôle de co-apprenties, c'est-à-dire, à chaque fois qu'il y avait travail à faire, nous l'avions aussi. Nous construisons la galerie avec les apprenants.

Malheureusement, ce qui nous manque encore à contrôler c'est le temps. Pour cet atelier nous avons prévu de finir la réélaboration de l'œuvre haïtienne, mais les apprenants prennent leur travail très au sérieux et ils ont besoin de plus de temps pour finir leurs peintures. Pour la prochaine séance nous devons finir une partie de ce qui était prévu pour le deuxième atelier.

Une dernière chose à ajouter c'est la présence du français au cours. Nous nous sommes rendues compte que pendant le deuxième atelier les apprenants sont restés en silence pour longtemps. Donc, pour le jeudi prochain nous préparerons

un atelier où la prise de parole ait une position plus importante. Aussi, avec la même finalité, au niveau de la musique, nous allons télécharger de la musique en français.

CeLFE



PROJET Francophonie 2014
– Fiche de suivi pédagogique –

NOMS, Prénoms des enseignants-animateurs: DUEÑAS JIMÉNEZ, Lucía; LIU, Ting Ting.
Date de l'atelier : 10/04/2014

Contenu/ déroulement/ modalités et durée des activités

Contenus: caractéristiques et description de l'art naïf

A.

1. Présentation des objectifs et activités du cours.

2. Récréer l'œuvre avec de feutres sur une feuille: faire d'une œuvre naïve une autre œuvre plus naïf, il faut la simplifier, revenir à son origine, faire un esquisse mais au même temps une nouvelle œuvre d'art (30 min) (individuel)

3. Exposition de l'œuvre devant les enseignantes. (20 min)(groupe-classe)

B.

1. Distribution, lecture et commentaire des papiers avec une explication de la description. (30 min) (groupe-classe)

- Structure de la description: le sujet, l'espace, les couleurs, la lumière, l'expression du ou des personnages et l'interprétation personnelle.
- Signification de la couleur: demander des opinions et des sentiments.
- Exemple d'une description d'une œuvre naïve.

3. Jeu de description et dessin: une personne écrit une description d'une phrase, et la personne suivante doit la dessiner. La personne suivante écrira une phrase à partir du dessin, mais sans regarder la phrase

antérieure. On répète le procès jusqu'au faire un tour. La finalité c'est de voir comment le sens de la première phrase change jusqu'à la fin et aussi d'apprécier le lien entre la description et le dessin.

4.

Exemple: " Un tigre qui se baigne dans la rivière" -- (Dessin) -- "Un chat nage dans un fleuve"--(dessin)...

Compte-rendu

Malgré l'absence d'un apprenant, l'atelier marche bien. Jusqu'au maintenant, les petites tâches à finir dans chaque atelier sont bien réussies.

Pour mieux interagir avec les apprenants et favoriser leur prise de parole, on aide les apprenants à finir leurs dessins, ce qui nous permet de communiquer avec eux d'une façon plus directe et individuelle. En même temps, grâce à cette interaction, notre relation avec les apprenants est plus proche.

D'ailleurs, aujourd'hui, on a passé beaucoup de temps à présenter les symboles des couleurs. Ce n'est pas facile pour nous à expliquer certains mots, mais on essaie de le faire avec des exemples liés à la vie quotidienne. De plus, suite à ces échanges et l'explication, les apprenants voient les différences entre la culture française, espagnole et chinoise, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences multi-culturelles quand ils communiquent avec les étrangers. Également, on trouve que le dessin leur soulage vraiment après une journée de cours, et ils sont très passionnés à apprendre plus de connaissances sur la langue française. Ils osent de poser des questions sur les points inconnus. Cela leur permet d'obtenir plus de savoir à partir de leur besoin. À notre avis, dans ce troisième atelier, nous avons réussi à donner plus de temps à la prise de parole.

De plus, les apprenants sont vraiment très motivés. Même si on n'est passé ensemble que trois ateliers, on a déjà fondé une certaine amitié. Cela assure une bonne ambiance entre nous dans le déroulement de l'atelier et motive pas

seulement les apprenants, mais aussi les enseignantes.

Malheureusement, il y a des inconvénients. On n'arrive pas encore à bien gérer le temps. Le programme n'est pas atteint comme nous l'avions prévu à cause des inattendus. Pour cela, on pense que c'est peut être parce qu'on a prévu trop de choses pour chaque atelier, et en même temps, on change parfois notre programme à partir des besoin des apprenants.

À la fin de l'atelier, on a parlé avec les apprenants un peu sur le plan pour le quatrième atelier, la répétition générale et la date de la fête francophone. On voit que les apprenants se sens mal à l'aise après avoir sû qu'on doit présenter nos tâches devant les autres. Pour les calmer, on les rassure qu'on est toujours à côté d'eux et on va profiter du quatrième atelier à mieux préparer la fête.

CeLFE



PROJET Francophonie 2014
– Fiche de suivi pédagogique –

NOMS, Prénoms des enseignants-animateurs: DUEÑAS JIMÉNEZ, Lucía; LIU, Ting Ting.
Date de l'atelier : 17/04/2014

Contenu/ déroulement/ modalités et durée des activités

Contenus: description de l'art naïf et le lien avec la francophonie

A.

1. Présentation des objectifs et activités du cours. (5 min)

2. Création d'une description commune à partir des critères expliqués au troisième atelier. Procès de création de la description: on a 5 papiers sur la table, chacun prend un papier et écrit sur lui un sujet inventé de la description (le sujet doit avoir un rapport avec les caractéristiques de l'art naïf), à continuation on rend les papiers sur la table, on les mélange, on reprend un autre papier, on lit ce qui est écrit sur le papier et on continue la description. On répète cette action en remplissant les cinq critères expliqués au troisième atelier. Finalement nous aurons 5 descriptions composées par phrases des différents apprenants/enseignantes. (groupe-classe) (20 min)

3. Dessiner la description attribuée. (individuellement) (40 min)

B.

1. Donner des consignes: 3 types de conceptions par rapport au terme "francophonie".

2. Visualisation de la vidéo: <https://www.youtube.com/watch?v=EjGfgIJzLTQ>,

jusqu'au min 2:00.

3. Réflexion collective par rapport à la vidéo:

- Définir les trois acceptions de "francophonie"
- Demander, qu'est ce que c'est l'art naïf?
- Discuter ensembles.
- À partir de cette idée, laquelle se corresponde à ton avis de manière plus directe avec l'art naïf?
- Lecture des mots de Gilles Vigneault:
" La francophonie, c'est un vaste pays, sans frontières. C'est celui de la langue française. C'est le pays de l'intérieur. C'est le pays invisible, spirituel, mental, moral qui est en chacun de vous."
- Discuter ensembles: quel est le lien entre la francophonie et l'art naïf?

4. Élaboration du point francophone. (groupe-classe)

- Entre tous, on crée de phrases à l'oral, inspirées par l'idée de la francophonie et ce que l'art naïf peut l'apporter.
- On écrit ces phrases au tableau (4-5 phrases).
- Les phrases sont recopiées de façon artistique aux bostols. Le titre de ce point sera la cite de Gilles Vigneault. (Groupe-classe)

Compte-rendu

Pour ce quatrième atelier, tout marche bien. L'apprenant qui n'avait pas assisté au dernier atelier nous explique qu'il était absent la semaine dernière à cause d'une maladie. On lui montre ce qu'on a fait pour rattraper le cours dernier. Un autre apprenant arrive un peu en retard. De plus, il nous dit qu'il aura un cours à rattraper la semaine prochaine, mais qu'il va essayer de parler avec son professeur afin de participer à l'atelier.

En effet, on a préparé beaucoup de choses pour cet quatrième atelier -- activité sur la description, présentation de la francophonie, lien entre l'art naïf et la

francophonie (ce qui fait partie de la préparation pour la répétition final). On arrive à finir tout comme prévu, tout en finissant le cours un peu tard. Par rapport à ce retardement, les apprenants se manifestent très positifs. Ils sont très envie d'apprendre les nouvelles connaissances, soit sur le dessin, soit sur la langue, soit sur la culture (francophonie et lien entre lui et l'art naïf).

Comme d'habitude, on utilise plus de temps pour dessiner. D'un côté, parce qu'on se concentre totalement à dessiner. D'un autre côté, on a du mal à gérer le temps. Pour avancer le programme, on demande aux apprenants de finir leurs dessins chez eux. Pour cela, ils empruntent des outils à dessiner. Franchement, du premier atelier jusqu'à cet quatrième, notre principe de l'atelier était de finir les travaux dans la classe afin de poser la moindre tension possible sur les apprenants. Mais, cette fois, même si on laisse des devoirs, ils n'ont pas l'air d'avoir des ennuis (même si pour certain, le dessin est vraiment difficile).

En ce qui concerne la francophonie et le lien entre lui et l'art naïf, on utilise une vidéo téléchargée sur l'Internet qui présente la définition de la francophonie et de la Francophonie. Les apprenants doivent écouter et regarder la vidéo attentivement afin de répondre les questions proposées. Cela leur permet de faire des exercices de compréhension orale et de trouver la définition de la francophonie et sa diversité eux-mêmes. À partir de cette CO, on fait lire aux apprenants un extrait de la vidéo et donner leur propre idée sur la francophonie. Grâce à cet échange, les apprenants arrivent à mieux comprendre la francophonie et le rôle de la langue français pour les pays francophones, ce qui pose une base de présenter le lien entre la francophonie et l'art naïf. L'atelier finit par écrire trois phrases afin de décrire ce lien. Cependant, nous avons remarqué que l'échange d'idées était un peu difficile pour eux, le niveau de la langue française empêchait de bien arriver à une réflexion profonde sur la francophonie.

Pour terminer, nous sommes contentes pour ce qu'on a fait dans le quatrième atelier. Les travaux finis jusqu'à maintenant sont vraiment magnifiques. Ils sont des fruits du soif du savoir du côté des apprenants, de leurs participations actives, de la bonne ambiance entre nous dans la classe et des efforts qu'on a

fait pour la réussite de chaque atelier. Il y a aussi des points négatifs. L'atelier ne s'agit pas beaucoup de pratiques sur la langue française. Le français est plutôt un outil de communication qu'une matière à enseigner, car le point le plus travaillé a été le dessin. Mais, il y a quand même des connaissances présentées sur la langue. Il y a eu aussi de l'intérêt sur la culture française et la culture haïtienne qui représente dans certaine mesure la culture francophone. De plus, le fait de mal gérer le temps reste toujours comme la principale question à améliorer dans notre enseignement. Malgré tout cela, les ateliers se passent bien dans une ambiance harmonieuse et en égalité.

CeLFE

ANNEXE 4. Questionnaire aux apprenants

Questionnaire aux apprenants

1. Est-ce que tu as apprécié l'expérience des ateliers? Oui/Non

2. Est-ce que tu trouves que la façon d'apprendre pendant les ateliers est la même que pendant les autres cours? Oui/Non

3. Est-ce que tu aimes travailler en groupe? Oui/Non

4. Comment est-ce que tu préfères travailler?
 - a) Individuellement
 - b) En petits groupes (2-4 personnes)
 - c) En grand groupe (plus de 5 personnes)

5. À ton avis, quel a été le degré de participation aux ateliers?
 - a) Très faible
 - b) Normal
 - c) Elevé

6. Est-ce que ton opinion était prise en compte pendant les ateliers?
 - a) Toujours
 - b) Parfois
 - c) Jamais

7. Est-ce que les activités proposées étaient variées? Oui/Non

8. Penses-tu avoir appris... :
 - a) Très peu
 - b) Assez
 - c) Beaucoup

9. Est-ce que les activités traitaient de différents sujets? Oui/Non

10. Est-ce que tu te sentais libre pour faire des suggestions aux enseignantes?

Oui/Non

11. Est-ce que tu te sentais en confiance pour dessiner et faire les activités pendant le cours? Oui/Non

12. Est-ce que tu avais envie de travailler à chaque atelier? Oui/Non

13. Est-ce que tu crois que ce que tu as appris à l'atelier va te servir pour la vie quotidienne? Oui/Non

14. Comment était selon toi l'ambiance de la classe?

a) Mauvaise

b) Normale

c) Bonne

15. Est-ce que tu as aimé la relation avec les enseignantes? Oui/Non

16. Comment était la relation avec les enseignantes?

a) Distante

b) Normale

c) Proche

17. Est-ce que tu aimerais continuer à participer aux ateliers ? Oui/Non

18. Qu'est-ce que tu as aimé le plus?

19. Qu'est que tu n'as pas aimé?

20. D'autres suggestions? Est-ce qu'il a quelque chose que tu changerais?

Questionnaire aux apprenants

1. Est-ce que tu as apprécié l'expérience des ateliers? Oui/Non
2. Est-ce que tu trouves que la façon d'apprendre pendant les ateliers est la même que pendant les autres cours? Oui/Non
3. Est-ce que tu aimes travailler en groupe? Oui/Non
4. Comment est-ce que tu préfères travailler?
 - a) Individuellement
 - b) En petits groupes (2-4 personnes)
 - c) En grand groupe (plus de 5 personnes)
5. À ton avis, quel a été le degré de participation aux ateliers?
 - a) Très faible
 - b) Normal
 - c) Élevé
6. Est-ce que ton opinion était prise en compte pendant les ateliers?
 - a) Toujours
 - b) Parfois
 - c) Jamais
7. Est-ce que les activités proposées étaient variées? Oui/Non
8. Penses-tu avoir appris... :
 - a) Très peu
 - b) Assez
 - c) Beaucoup
9. Est-ce que les activités traitaient de différents sujets? Oui/Non
10. Est-ce que tu te sentais libre pour faire des suggestions aux enseignantes? Oui/Non
11. Est-ce que tu te sentais en confiance pour dessiner et faire les activités pendant le cours? Oui/Non
12. Est-ce que tu avais envie de travailler à chaque atelier? Oui/Non
13. Est-ce que tu crois que ce que tu as appris à l'atelier va te servir pour la vie quotidienne? Oui/Non

14. Comment était selon toi l'ambiance de la classe?

a) Mauvaise

b) Normale

c) Bonne

15. Est-ce que tu as aimé la relation avec les enseignantes? Oui/Non

16. Comment était la relation avec les enseignantes?

a) Distante

b) Normale

c) Proche

17. Est-ce que tu aimerais continuer à participer aux ateliers? Oui/Non

18. Qu'est-ce que tu as aimé le plus?

L'activité en pleine air.

19. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé?

Les informations ne sont pas intéressantes.

20. D'autres suggestions? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu changerais?

*Encourager ^{de} plus en plus de personnes
pour participer aux ateliers*

Questionnaire aux apprenants

1. Est-ce que tu as apprécié l'expérience des ateliers? Oui/Non
2. Est-ce que tu trouves que la façon d'apprendre pendant les ateliers est la même que pendant les autres cours? Oui/Non
3. Est-ce que tu aimes travailler en groupe? Oui/Non
4. Comment est-ce que tu préfères travailler?
 - a) Individuellement
 - b) En petits groupes (2-4 personnes)
 - c) En grand groupe (plus de 5 personnes)
5. À ton avis, quel a été le degré de participation aux ateliers?
 - a) Très faible
 - b) Normal
 - c) Elevé
6. Est-ce que ton opinion était prise en compte pendant les ateliers?
 - a) Toujours
 - b) Parfois
 - c) Jamais
7. Est-ce que les activités proposées étaient variées? Oui/Non
8. Penses-tu avoir appris... :
 - a) Très peu
 - b) Assez
 - c) Beaucoup
9. Est-ce que les activités traitaient de différents sujets? Oui/Non
10. Est-ce que tu te sentais libre pour faire des suggestions aux enseignantes? Oui/Non
11. Est-ce que tu te sentais en confiance pour dessiner et faire les activités pendant le cours? Oui/Non
12. Est-ce que tu avais envie de travailler à chaque atelier? Oui/Non
13. Est-ce que tu crois que ce que tu as appris à l'atelier va te servir pour la vie quotidienne? Oui/Non

14. Comment était selon toi l'ambiance de la classe?

- a) Mauvaise
- b) Normale
- c) Bonne

15. Est-ce que tu as aimé la relation avec les enseignantes? Oui/Non

16. Comment était la relation avec les enseignantes?

- a) Distante
- b) Normale
- c) Proche

17. Est-ce que tu aimerais continuer à participer aux ateliers? Oui/Non

18. Qu'est-ce que tu as aimé le plus?

Les idées qui ont été échangé par les ateliers.

19. Qu'est que tu n'as pas aimé?

~~On peut~~ les ateliers est moins beaucoup.

20. D'autres suggestions? Est-ce qu'il a quelque chose que tu changerais?

On peut organiser plus des ateliers.

on peut faire le temps des ateliers plus longue.

Questionnaire aux apprenants

1. Est-ce que tu as apprécié l'expérience des ateliers? Oui/Non
2. Est-ce que tu trouves que la façon d'apprendre pendant les ateliers est la même que pendant les autres cours? Oui/Non
3. Est-ce que tu aimes travailler en groupe? Oui/Non
4. Comment est-ce que tu préfères travailler?
 - a) Individuellement
 - b) En petits groupes (2-4 personnes)
 - c) En grand groupe (plus de 5 personnes)
5. À ton avis, quel a été le degré de participation aux ateliers?
 - a) Très faible
 - b) Normal
 - c) Elevé
6. Est-ce que ton opinion était prise en compte pendant les ateliers?
 - a) Toujours
 - b) Parfois
 - c) Jamais
7. Est-ce que les activités proposées étaient variées? Oui/Non
8. Penses-tu avoir appris... :
 - a) Très peu
 - b) Assez
 - c) Beaucoup
9. Est-ce que les activités traitaient de différents sujets? Oui/Non
10. Est-ce que tu te sentais libre pour faire des suggestions aux enseignantes? Oui/Non
11. Est-ce que tu te sentais en confiance pour dessiner et faire les activités pendant le cours? Oui/Non
12. Est-ce que tu avais envie de travailler à chaque atelier? Oui/Non
13. Est-ce que tu crois que ce que tu as appris à l'atelier va te servir pour la vie quotidienne? Oui/Non

14. Comment était selon toi l'ambiance de la classe?

a) Mauvaise

b) Normale

c) Bonne

15. Est-ce que tu as aimé la relation avec les enseignantes? Oui/Non

16. Comment était la relation avec les enseignantes?

a) Distante

b) Normale

c) Proche

17. Est-ce que tu aimerais continuer à participer aux ateliers? Oui/Non

18. Qu'est-ce que tu as aimé le plus?

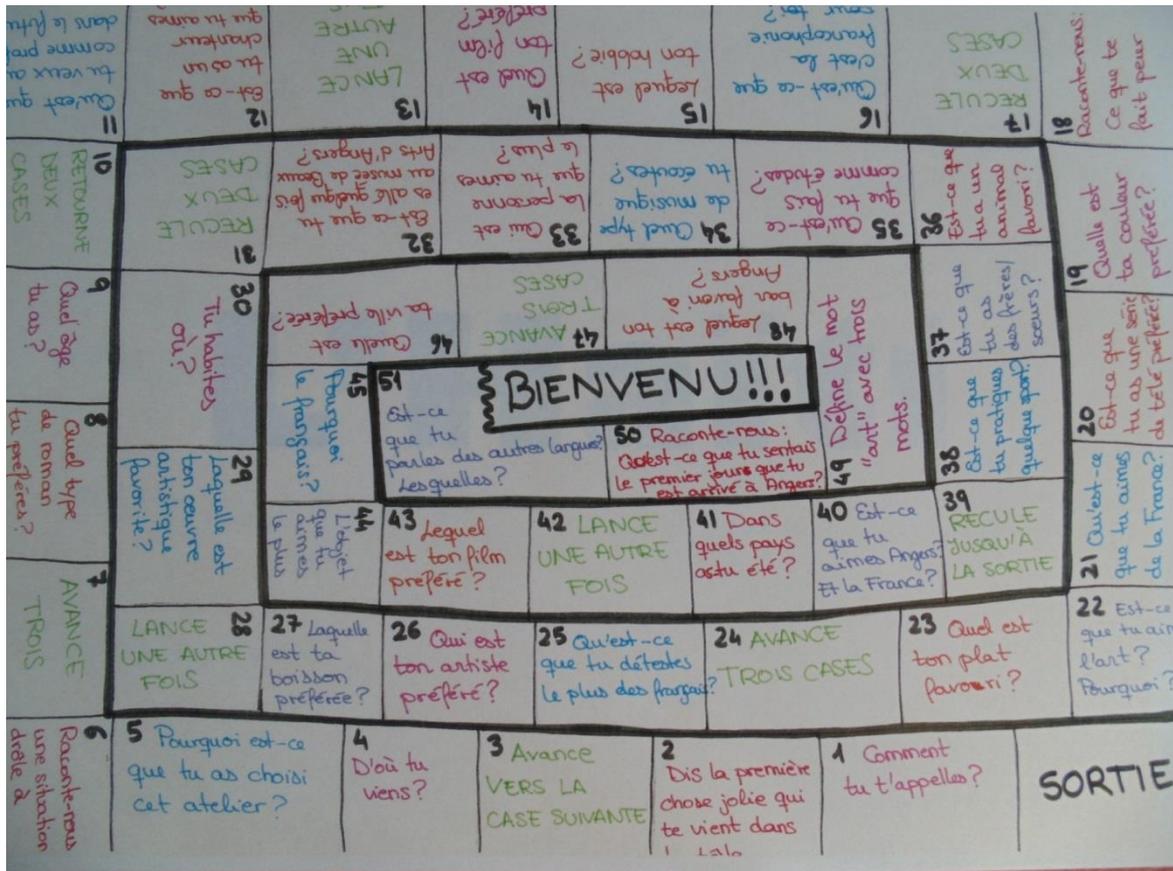
Nous avons travaillé en équipe.

19. Qu'est que tu n'as pas aimé?

Rien

20. D'autres suggestions? Est-ce qu'il a quelque chose que tu changerais?

ANNEXE 5. Atelier 1: ANNEXE 5.a- Jeu du dé



ANNEXE 5. Atelier 1: ANNEXE 5.b- PPTs Présentation d'Haïti: jeu de réorganisation et classification

L'Haïti

- **Administration politique**

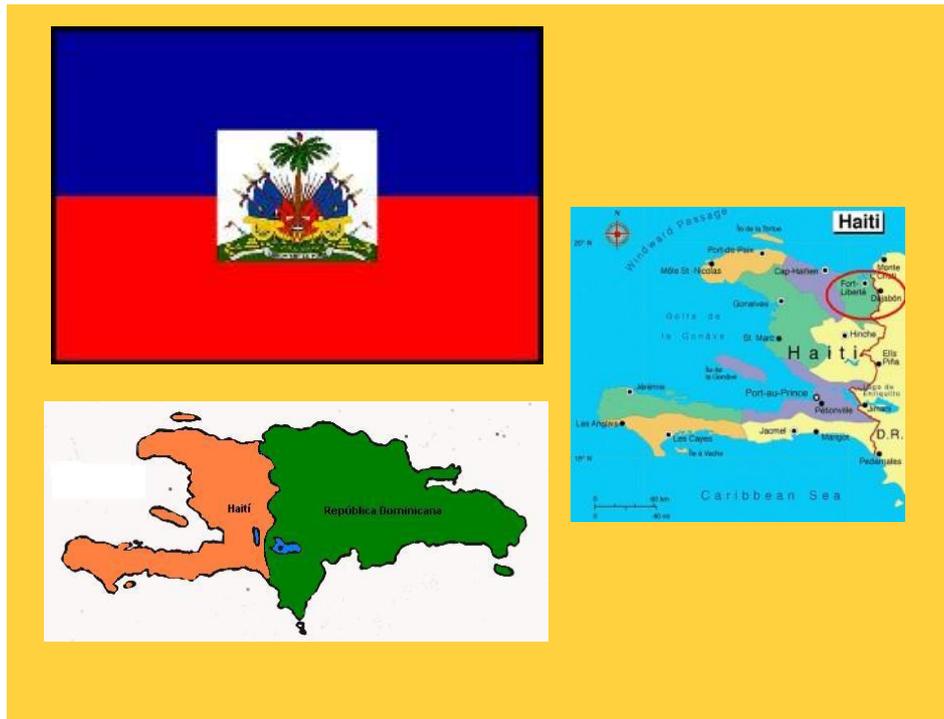
- **Géographie et climat**

- **Démographie**

- **Histoire**

- **Culture**

- **Forme de l'État: République**
- **Les espagnoles ont fait venir d'Afrique des esclaves noirs déportés (1517)**
- **Capitale: Port-au-Prince**
- **Océan: l'Atlantique**
- **Tradition religieuse très importante: le vaudou**
- **Président: Michel Martelly**
- **Le conte traditionnel**
- **Superficie: 27750km²**
- **Situé dans la partie occidentale de l'île d'Haïti**
- **Divisée en 10 arrondissements**
- **Gentilé: Haïtien-Haïtienne**
- **Population: 10 413 211 hab.**
- **La peinture naïve**
- **Langues officielles: Créole et français**
- **Mer: la Caraïbe**
- **Densité: 375 hab/km²**
- **Ouragans au mois de juin**
- **La France a pris l'Haïti comme colonie(s. XVII)**
- **La plupart de la littérature haïtienne est en français**
- **Climat: tropical**
- **Séisme de magnitude 7,3 sur l'échelle de Richter. Plus de 300 000 morts.**
- **Religion plus courant: christianisme**
- **Christophe Colomb a nommé l'île comme Hispaniola (5/12/1492)**
- **L'Haïti proclame la Déclaration d'indépendance (01/01/1804)**
- **La moitié du pays est analphabète**
- **La musique kompa: à partir de rythmes africains**
- **Continent: l'Amérique**



- **Administration politique**

- **Géographie et climat**

- **Démographie**

- **Histoire**

- **Culture**

- **Forme de l'État: République**
- **Président: Michel Martelly**
- **Langues officielles: Créole et français**
- **Capitale Port-au-Prince**
- **Divisée en 10 arrondissements**
- **Continent: l'Amérique**
- **Océan: l'Atlantique**
- **Mer: la Caraïbe**
- **Superficie: 27750km²**
- **Situé dans la partie occidentale de l'île d'Haïti**
- **Climat: tropical**
- **Ouragans au mois de juin**
- **Gentilé: Haïtien-Haïtienne**
- **Population: 10 413 211 hab.**
- **Densité: 375 hab/km²**
- **Christophe Colomb a nommé l'île comme Hispaniola (5/12/1492)**
- **Les espagnols ont fait venir d'Afrique des esclaves noirs déportés (1517)**
- **La France a pris l'Haïti comme colonie(s. XVII)**
- **L'Haïti proclame la Déclaration d'indépendance (01/01/1804)**
- **Séisme de magnitude 7,3 sur l'échelle de Richter. Plus de 300 000 morts.**
- **Religion plus courant: christianisme**
- **Tradition religieuse très important: le vaudou**
- **La moitié du pays est analphabète**
- **La musique kompa: à partir de rythmes africains**
- **La peinture naïve**
- **Le conte traditionnel**
- **La plupart de la littérature haïtienne est en français**

Administration politique

- **Forme de l'État: République**
- **Président: Michel Martelly**
- **Langues officielles: Créole et français**
- **Capitale Port-au-Prince**
- **Divisée en 10 arrondissements**

Géographie et climat

- **Continent: l'Amérique**
- **Océan: l'Atlantique**
- **Mer: la Caraïbe**
- **Superficie: 27750km²**
- **Situé dans la partie occidentale de l'île d'Haïti**
- **Climat: tropical**
- **Ouragans au mois de juin**

Démographie

- **Gentilé: Haitien-Haitienne**
- **Population: 10 413 211 hab.**
- **Densité: 375 hab/km²**

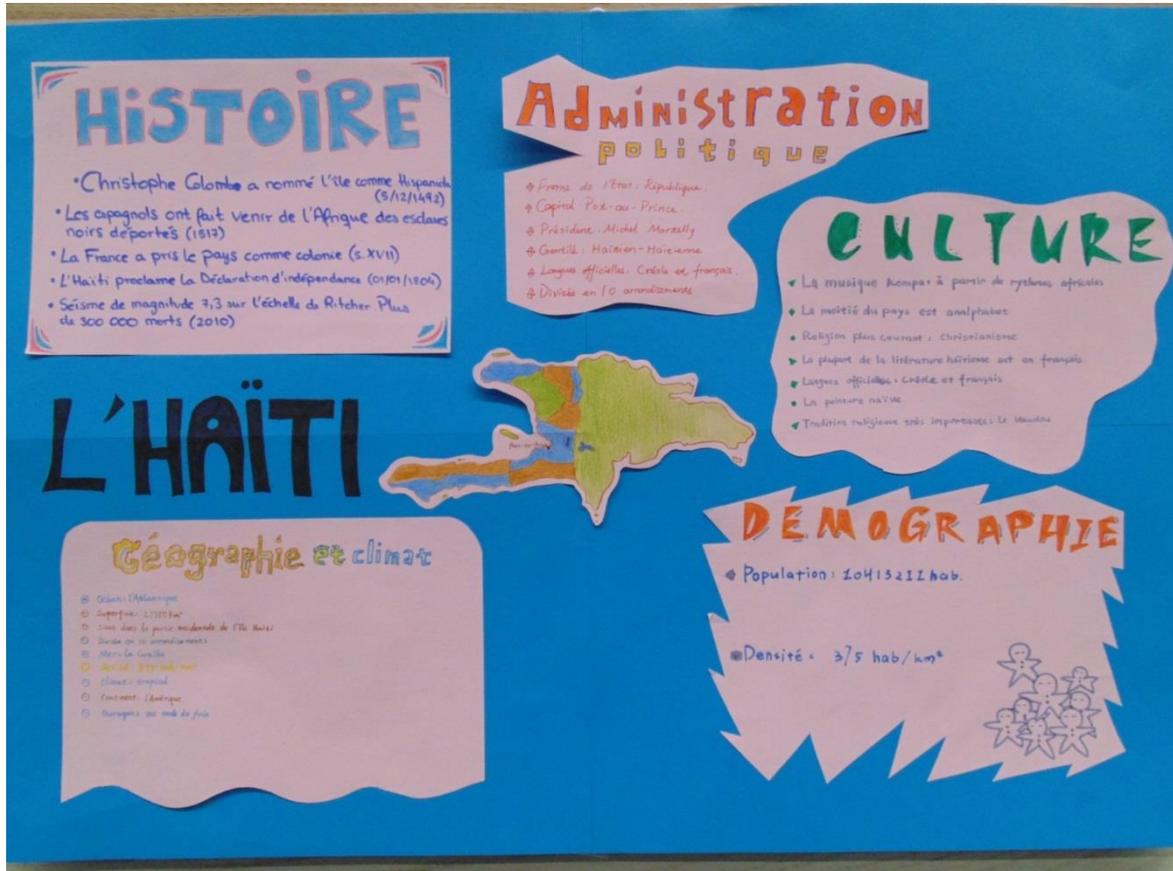
Histoire

- **Christophe Colomb a nommé l'île comme Hispaniola (5/12/1492)**
- **Les espagnols ont fait venir d'Afrique des esclaves noirs déportés (1517)**
- **La France a pris Haïti comme colonie(s. XVII)**
- **Haïti proclame la Déclaration d'indépendance (01/01/1804)**
- **Séisme de magnitude 7,3 sur l'échelle de Richter. Plus de 300 000 morts.**

Culture

- **Religion plus courante: christianisme**
- **Tradition religieuse très importante: le vaudou**
- **La moitié du pays est analphabète**
- **La musique kompa: à partir de rythmes africains**
- **La peinture naïve**
- **Le conte traditionnel**
- **La plupart de la littérature haïtienne est en français**

ANNEXE 5. Atelier 1: ANNEXE 5.c- Création artistique d'un schéma général d'Haïti à partir d'un jeu de réorganisation et classification



ANNEXE 6. Atelier 2: ANNEXE 6.a- Caractéristiques de l'art naïf

L'art naïf

Caractéristiques

Brain-Storming



- **Couleurs en aplat**
- **Couleurs vives**



- **Innocence**
- **Simplification**
- **Absence de profondeur**
- **Absence de dimension**
- **Insuffisance technique**
- **Manque de formation artistique**

- **Sujets populaires et quotidiens**
- **Le culte vaudou**
- **Vision mystique**
- **Imaginaire**
- **Humour**
- **Monde des rêves**
- **Libération de l'esprit et du subconscient**
- **Surréalisme**



Réélaboration: la simplification



ANNEXE 6. Atelier 2: ANNEXE 6.b- Récréation de l'œuvre avec de feutres sur une feuille divisé en trois parties



ANNEXE 7. Atelier 3: ANNEXE 7.a- Fiche de la description: critères expliqués au troisième atelier

La description:

Il faut être le plus précis possible, comme s'il s'agissait de décrire l'œuvre à quelqu'un qui ne la voit pas. On ne décrira pas de la même façon une œuvre en deux dimensions (peinture, dessin ou photographie) qu'une œuvre en trois dimensions (sculpture, installation).

- **Le sujet:** *quel est le sujet général de l'œuvre?*
- **L'espace:** *le plus simple est de procéder par plan ou en divisant le tableau en droite ou gauche, haut et bas.*
- **Les couleurs:** *quelles sont les couleurs principales? Y a-t-il des correspondances? (teintes claires ou foncés, couleurs chaudes, ou froides, complémentaires, dégradées...) le choix de la gamme colorée : tons froids (violet, indigo, bleu) ou chauds (jaune, orangé, rouge), camaïeux, tons purs, couleurs claires ou assombries, les touches de pinceau, les ombres portées. Que mettent-elles en valeurs? Quel sentiment traduisent-elles?*
- **La lumière:** *lumière naturelle ou artificielle? D'où vient-elle? Est-ce qu'un élément est plus éclairé? Y a-t-il des ombres, des contrastes? Directe ou indirecte?*
- **L'expression du ou des personnages:** *si l'œuvre montre des personnages, il faut décrire leur posture et les expressions des visages.*
- **Interprétation personnelle.**

Couleurs	Symbolique
Blanc	<i>pureté, innocence, propreté, virginité, vide, paix, Dieu, noblesse, délicatesse.</i>
Bleu	<i>fidélité, chasteté, loyauté, justice, foi, calme, sagesse, liberté.</i>
Brun	<i>dégradation, excréments, boue, la Terre, force, solidité.</i>
Gris	<i>malheur, ennui, tristesse</i>
Jaune	<i>pouvoir, richesse, chaleur, énergie, joie, puissance, soleil, lumière.</i>
Noir	<i>respect, tempérance, humilité, austérité, chic, élégance, mort, néant, deuil, abandon.</i>
Orange	<i>feu, soleil, lumière, chaleur.</i>

Rouge	<i>bonheur, vie, flammes, chaleur, joie, passion, sensualité, désir, sang, guerre, destruction, colère, violence, conquête, agressivité.</i>
Vert	<i>Chance, tranquillité, espoir, esprit, énergie, nature, vie, paradis.</i>
Violet	<i>magie, mystère, royauté, élégant, deuil, crainte .</i>
Rose	<i>féminité, romantisme, séduction, bonheur, tendresse, jeunesse.</i>

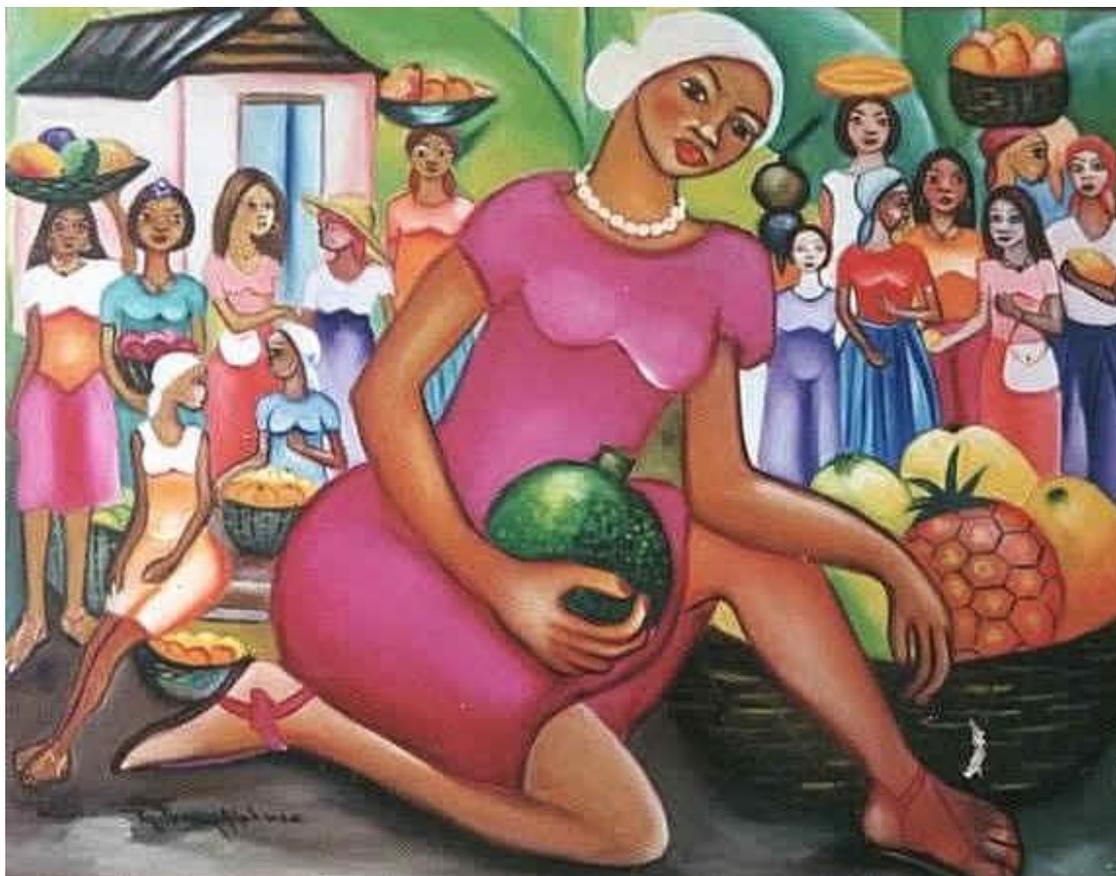
Sitographie:

http://artsplastiques.jean.vilar.over-blog.com/pages/Comment_analyser_une_oeuvre_dart-5689634.html

http://www.ac-grenoble.fr/ageron/IMG/pdf/fiche_methode_pour_presenter_une_oeuvre_d_art.pdf

http://fr.wikipedia.org/wiki/Symbolisme_des_couleurs

Exemple de description:



Sur cette image on voit une situation de la vie quotidienne des femmes haïtiennes.

Par rapport à l'espace, on peut différencier trois plans. Premièrement on a une femme très grande habillée avec une robe rose et un foulard blanc sur la tête. Elle porte un melon et est accompagnée d'un panier plein de fruits exotiques. Deuxièmement, on trouve quatorze femmes, toutes habillées avec des robes très colorées. Sur leurs têtes il y a de différents objets: des fleurs, des paniers, des foulards, des chapeaux,... Elles parlent et aussi regardent la femme qui est au milieu du tableau. Troisièmement, on voit le paysage vert haïtien. À gauche il y a une maison.

Concernant les couleurs, on dirait qu'il s'agit de couleurs très vives. Les couleurs chaudes sont trouvées aux vêtements et aux fruits, tandis que le sol est foncé, en réussissant un fort contraste avec le reste du tableau.

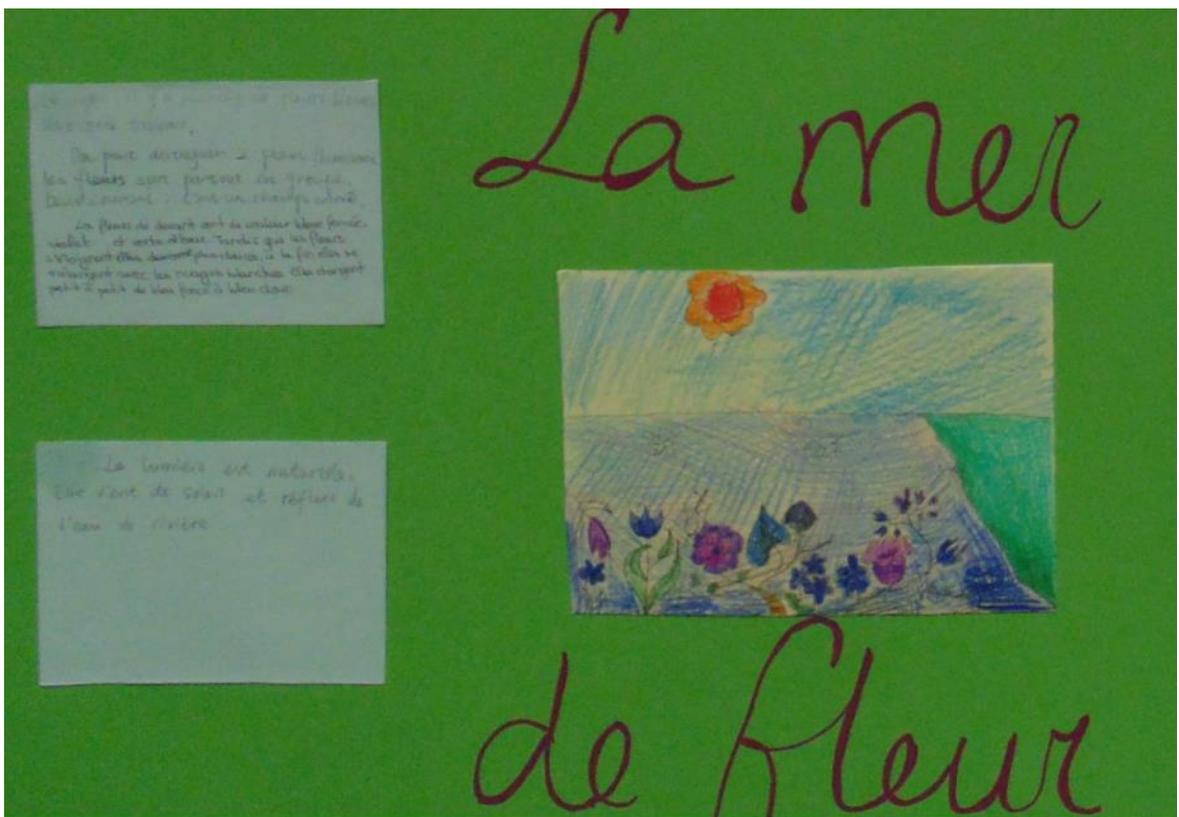
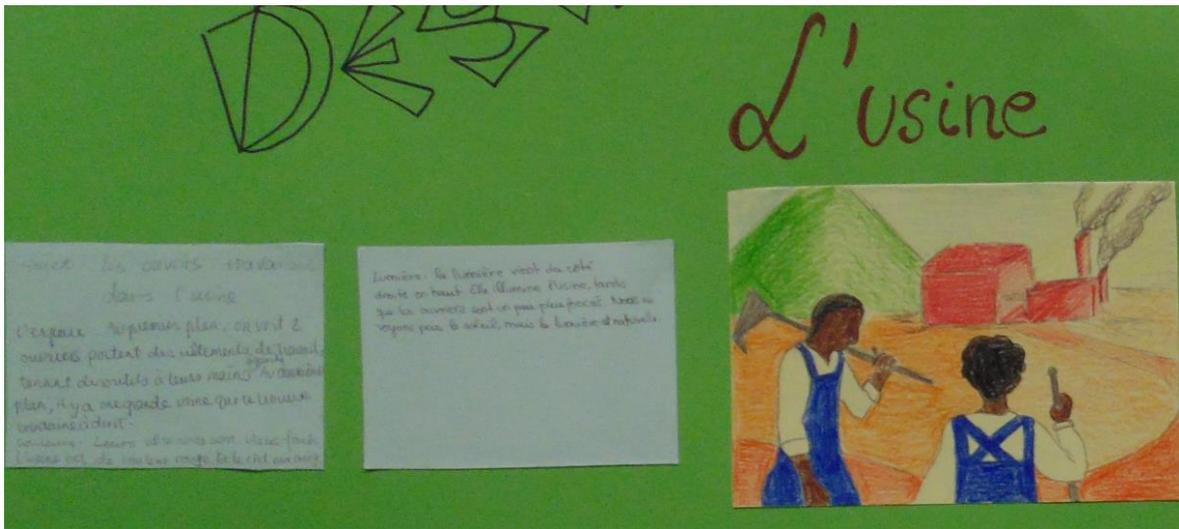
La lumière est plutôt naturelle, elle a l'air de provenir du soleil. Elle arrive du côté gauche en haut. L'illumination est centrée sur les robes et les fruits.

À notre avis, les femmes viennent de cueillir les fruits et elles sont très contentes. En conséquence, pour manifester la joie, l'artiste a bien profité des couleurs vives et de l'abondance de lumière.

ANNEXE 7. Atelier 3: ANNEXE 7.b- Bristol de la description



ANNEXE 7. Atelier 3: ANNEXE 7.c- Dessins avec sa description attribuée



La Fête

À la forêt, il y a un tipi des amis de tes enfants.

À gauche il y a deux enfants qui sont assis et qui jouent avec les feuilles. Au milieu le tigre est allongé sur le sable et regarde au loin. À droite on trouve trois enfants qui mangent chacun un fruit, un ananas, un melon et une banane. Au fond il y a des plants verts. On voit un peu du ciel et le soleil tout en haut. En bas il y a de la roche.

Tout les arbres sont jaunes et marron. Le ciel est bleu. Mais loin du ciel qui devient gris, peut être il pleut dans 30 ans. Les plantes sont vert clair. La lumière est naturelle. Elle vient du soleil. La nuit est la nuit éteint.

La Vie

C'est une marché où il y a beaucoup de poissons et produits. Le marché se trouve à côté de mer. Il y a des rochers dans de nord. À gauche il y a de plage.

Le village principale est jaune. Le pays est jaune. Le mer est vert. Le fond est brun. Ça fait le tableau un animation dynamique et passion.

La lumière est naturel. Il y a un grand soleil se trouve au gauche du dessin. La mer se reflète la lumière.

Le long chemin de la forêt

Dans ce tableau on peut voir un arbre qui donne des pommes.

Entre les arbres, il y a un chemin au milieu de l'orange. Au haut, il y a un espace qui a beaucoup de nuages en bleu clair de la ciel.

Couleurs: Les couleurs sont très claires. Il est plein de vert pour l'arbre. Les pommes sont suspendues. Le chemin est orange. Il y

à des petites pommes qui ont de différents couleurs, des vives. Le ciel est bleu avec certains nuages violets au loin.

Le soleil est au gauche, il y a des ombres des arbres.

ANNEXE 8. Atelier 4: ANNEXE 8.d- Fiche de compréhension orale sur la Francophonie



LA FRANCOPHONIE

1. Quelles sont les trois définitions expliquées dans la vidéo?

- francophonie:
- Francophonie:
- _____

2. Qu'est-ce que c'est l'art naïf?

3. À ton avis, quelle définition se correspond de manière plus directe avec l'art naïf?

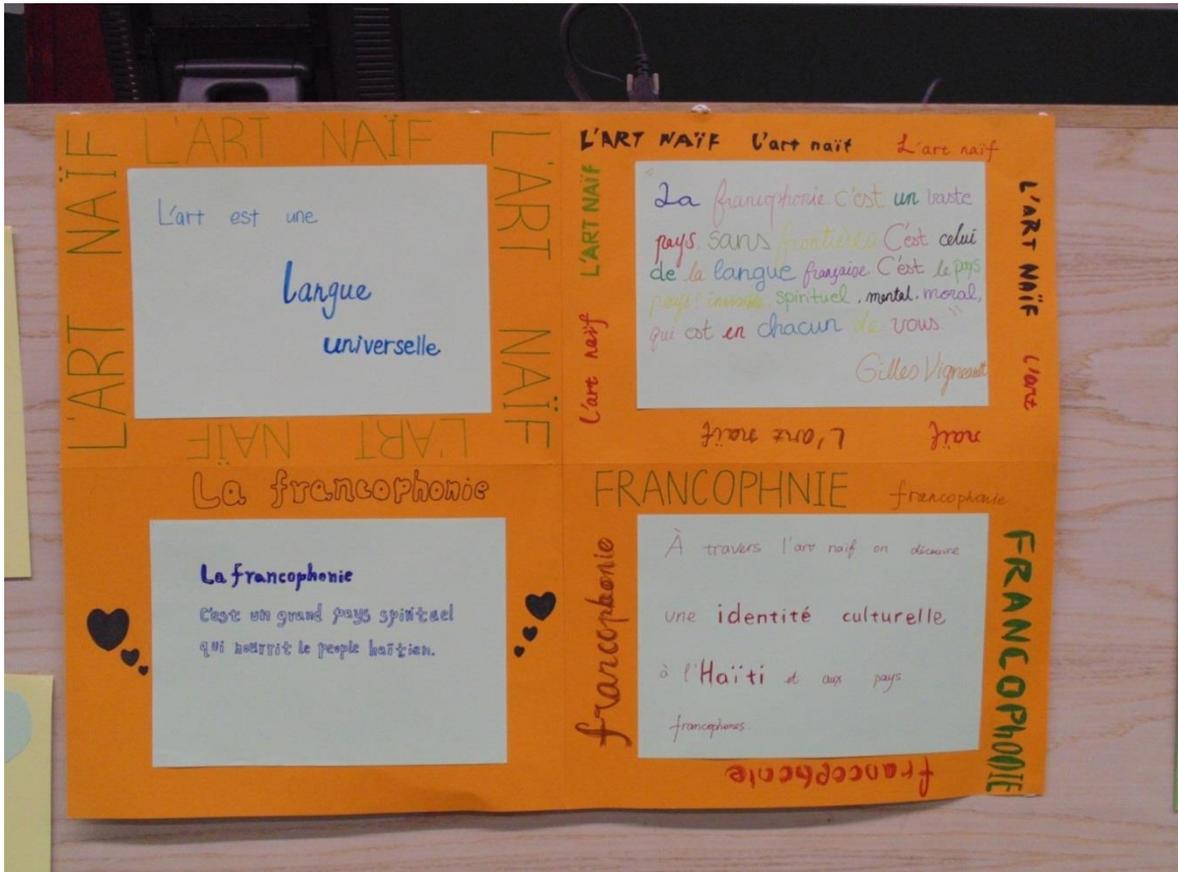
4. Lisez cette citation, quel est le lien entre la francophonie et l'art naïf?

"La francophonie, c'est un vaste pays, sans frontières. C'est celui de la langue française. C'est le pays de l'intérieur. C'est le pays invisible, spirituel, mental, moral qui est en chacun de vous".

Gilles Vigneault



ANNEXE 8. Atelier 4: ANNEXE 8.e- Point francophone de la galerie



ANÁLISIS DEL MODELO “PARTE-TODO” DE LAS FRACCIONES
(LÍNEA 3: ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ACTUACIONES PUNTUALES)

MARÍA MARÍN NIETO

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado gira en torno a una actividad puntual, realizada en un aula de 4º curso de Educación Primaria orientada a establecer un primer concepto sobre las fracciones. En el desarrollo de esta actividad puntual apliqué una metodología basada en la interpretación del concepto de fracción, relacionada con la idea de parte-todo, que es la que normalmente se utiliza en el sistema educativo español para explicar esta noción.

Al finalizar este estudio, se ha llegado a la conclusión de que esta alternativa es la mejor de todas las posibles para tener un primer acercamiento a la enseñanza de las fracciones, pero dicha metodología debe también contemplar unos supuestos en los que basarse para que los resultados obtenidos, tanto a corto como a largo plazo, sean lo más satisfactorios posible para los alumnos y les sirvan, de esta manera, para comprender mejor la realidad en la que están inmersos

ABSTRACT

This Final Year Dissertation revolves around a specific introductory activity into the world of fractions, which was carried out in a lesson of 4th year of primary school. In the development of this specific activity we have used the methodology based on the interpretation of the concept of "fraction", which in turn is based on the "part-whole relation", because this is the kind of methodology usually employed in the Spanish education system to explain fractions.

The conclusion I have reached while writing this Final Year Dissertation is that this methodology is, without a doubt, the best alternative for a first approach to the world of fractions; however, it is also necessary to take into account some assumptions on which the teacher should base so as to obtain the best results both in the short and the long term. Therefore, this approach should make the students understand better the concept of fractions.

PALABRAS CLAVE

Diseño de actividad, evaluación de actividad, fracciones, interpretación parte-todo, representación gráfica.

KEY WORDS

Activity design, evaluation of activity, fractions, part-whole interpretation, graphical representation.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado, de las 4 posibles líneas, está relacionado con la Línea 3: "Actividades de conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y actuaciones puntuales". En dicho trabajo se presentan tanto el análisis y la reflexión tras la implementación en el aula de una actividad puntual como propuestas de mejora de la misma.

OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

Para la realización de este Trabajo Fin de Grado (TFG) he seleccionado una actividad puntual que realicé en las prácticas de 3^{er} año del Grado de Educación Primaria. Dicha actividad está relacionada con una primera aproximación al estudio de las fracciones y fue llevada a cabo en 4^o curso de Educación Primaria. El objetivo de este TFG es averiguar si la metodología empleada para introducir las fracciones es la más adecuada para este grupo específico de alumnos.

El presente trabajo pretende reflexionar sobre dicha actividad, con el objetivo de analizar su puesta en práctica y observar si ésta se ha llevado a cabo de la mejor manera posible, con el propósito de que sirva a los alumnos para:

- Comprender el concepto de fracción, en cuanto a su aplicación práctica en la vida cotidiana (por ejemplo, un cuarto de kilo de azúcar, medio litro de agua...).
- Comprender el uso de las fracciones, de manera que posteriormente les resulte sencillo resolver operaciones complejas.
- Leer y escribir fracciones correctamente.

Finalmente me he decantado por la elección de esta actividad, frente a otras posibles, porque me interesa mucho el aprendizaje intuitivo de las matemáticas por parte del alumnado de primaria.

Por otro lado, según Godino, Batanero y Font (2003, p. 28) es muy importante llevar a cabo un primer aprendizaje de las matemáticas basado en la intuición de los niños y, sobre todo -tal como hemos aprendido durante el desarrollo de la carrera, en diferentes asignaturas relacionadas con el área experimental, por ejemplo en las asignaturas de "Matemáticas y su Didáctica II" y "Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural II"-mediante la ayuda de un material visual que los niños puedan tocar, palpar y sentir, para que, de esta manera, puedan interpretar adecuadamente el concepto a estudiar; en este caso, las fracciones.

Cabe señalar aquí que, según comentan Llinares y Sánchez, (1988, p. 18) las fracciones forman parte del día a día de los alumnos, pues en su vida cotidiana pueden surgir diferentes situaciones que tienen relación con el Sistema Métrico Decimal (medio kilo, un cuarto de kilo...), con situaciones de reparto (la mitad de la ganancia), o con situaciones de descuento (rebaja del treinta por ciento), periodos temporales (media hora, un cuarto de hora...). Por lo que, teniendo en cuenta esta aportación, aunque los alumnos no conocen el concepto de fracción, como tal, sí que han utilizado en su vida diaria algunos términos que en él se emplean, como los números ordinales (cuarto, quinto, octavo...).

Por ello, considero de vital importancia que los alumnos comprendan de manera exhaustiva el concepto de fracción, pues en caso contrario, por un lado, no podrán entender algunas expresiones relacionadas con el mismo que utilizamos constantemente en nuestra vida cotidiana; y, por otro, carecerán de una base imprescindible para aprendizajes posteriores relacionados con esta misma noción, como la suma y resta de fracciones; conocimientos que no podrán llegar a entender realmente si no tienen claro el concepto de interpretación de las fracciones.

Según Llinares y Sánchez (1988, p. 55), existen diferentes interpretaciones a las que se puede asociar el concepto de fracción:

1. Relación parte-todo.
2. Fracción como cociente.
3. Fracción como razón.
4. Fracción como operador.

Debido a que sobre la **relación parte-todo** está basada la enseñanza del concepto de fracción en el sistema educativo español (Escolano y Gairín, 2005, p. 17), esa fue la metodología que utilicé para llevar a cabo esta actividad puntual. En términos generales, esta interpretación, que desarrollaré más pormenorizadamente a lo largo del presente trabajo, según Llinares y Sánchez (1988, p.55):

Se presenta esta situación cuando un <<todo>> (continuo o discreto) se divide en partes <<congruentes>> equivalentes, como cantidad de superficie o cantidad de <<objetos>>. La fracción indica la relación que existe entre un número de partes y el número total de partes (que puede estar formado por varios <<todos>>).

Es decir, una vez que a los alumnos se les presente el <<todo>>, que está dividido en partes congruentes, la fracción nos describe las <<partes>> que se

han seleccionado teniendo como referencia dicho conjunto completo, o <<todo>> en el que se ha dividido.

En el siguiente ejemplo, el número "2" es el numerador porque son las partes que se han seleccionado y el número "4" es el denominador porque es el número total de partes en las que está dividido el <<todo>>.

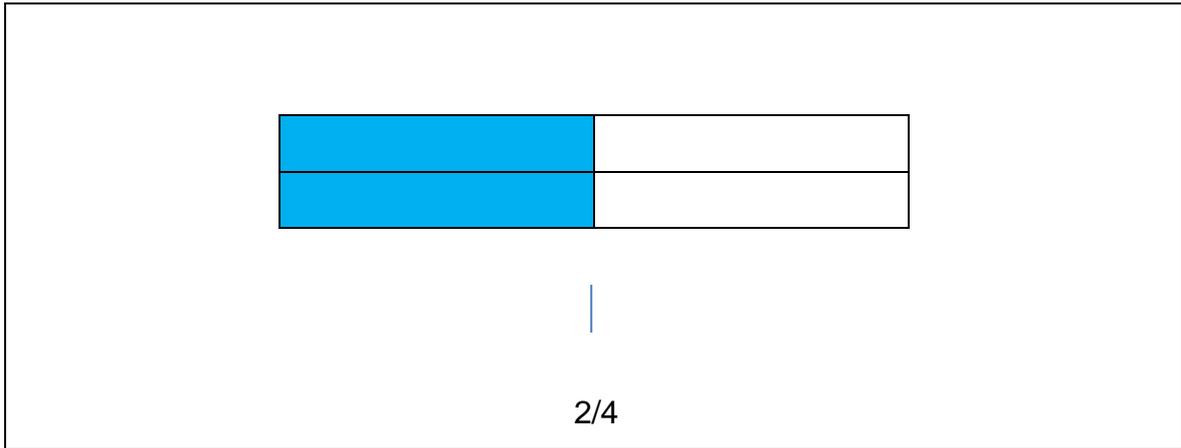


Figura 1. Representación de la fracción utilizando la relación parte – todo.

En la interpretación de la **fracción como cociente**, de acuerdo con Llinares y Sánchez (1988, p. 63) “se asocia la fracción a la operación de dividir un número natural por otro (división indicada $a:b = a/b$). Dividir una cantidad entre un número de partes dadas.”

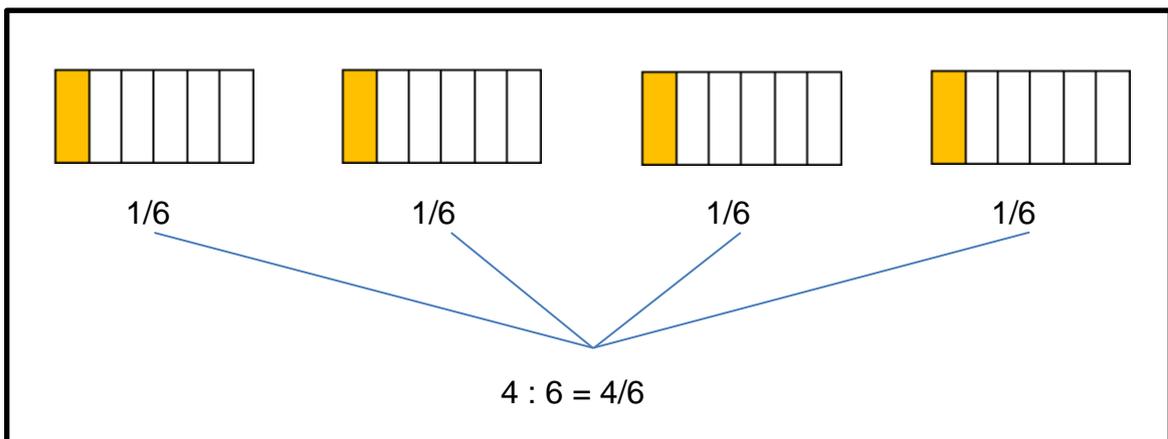


Figura 2. Representación de interpretación de la fracción como cociente.

Según señala Kieren, citado por Llinares y Sánchez (1988, p.63), a pesar de que esta interpretación tiene un significado igual que la anterior, en este caso en concreto, a los alumnos les resulta más difícil comprender el hecho de repartir 4 tartas entre 6 niños, tal y como se entendería en la interpretación de la fracción como cociente, que la descripción de la situación en la que de 6 partes hay 4 sombreadas (interpretación de la relación parte-todo). Debido a esto, según Llinares y Sánchez (1988, p.63), la interpretación de la fracción como cociente concibe las fracciones como parte de un sistema algebraico, por lo que no es conveniente trabajarla en Educación Primaria dentro del sistema educativo y, sin embargo, sí hacerlo posteriormente, una vez que se han trabajado las demás perspectivas referidas al estudio de las fracciones.

De otro lado, la interpretación de la **fracción como razón** tal y como señalan Llinares y Sánchez (1988, p.67), "las fracciones son usadas como un <<índice comparativo>> entre dos cantidades de una magnitud (comparación de situaciones)", es decir, está centrada en la idea de usar las fracciones comparando dos cantidades de una misma magnitud. Por lo que, en esta ocasión, el <<todo>> del que hablábamos antes, no existiría. En este caso, de acuerdo con Llinares y Sánchez, (1988, p. 68), tal y como ocurría en la interpretación de fracción como cociente, las fracciones podrían escribirse de las dos maneras siguientes: "a/b" o "a:b".

En el siguiente gráfico, la relación entre los triángulos de A y B es de "4/5" o "4:5" mientras que la relación entre los triángulos de B y A es de "5/4" o "5:4".



Figura 3. Representación de la interpretación de la fracción como razón.

La última interpretación a la que vamos a referirnos es a la **fracción como operador**. En esta ocasión, de acuerdo con Llinares y Sánchez (1988, p. 72), "las fracciones son vistas en el papel de transformaciones: Algo que actúa sobre una situación (estado) y la modifica".

Por ejemplo, si para hacer un bizcocho de yogurt tomamos como base una receta para cuatro personas, en la que se necesitan 4 huevos para hacer el bizcocho en cuestión, si quisiéramos hacer la misma receta para tres personas, tendríamos que utilizar la interpretación de fracción como operador y realizar la siguiente operación:

$$4 \text{ huevos} \times \frac{3}{4} = 3 \text{ huevos.}$$

 *Fracción como operador*

Esta operación tendría que hacerse con cada uno de los ingredientes del bizcocho, de manera que al final sabríamos cómo se tiene que hacer el citado bizcocho para tres personas.

Tras analizar las cuatro opciones posibles en las que podemos basarnos para ofrecer a los alumnos un primer contacto con las fracciones, considero que la más apropiada es la que he explicado en primer lugar. Esto es, la relación parte-todo. De las cuatro opciones, ésta es mucho más intuitiva que las demás, ya que mediante la representación gráfica y la explicación del profesor, los alumnos pueden deducir cómo se escriben las fracciones de cualquier tipo. No obstante, posteriormente, en el desarrollo de la actividad puntual, esta interpretación será desarrollada más detalladamente. Una mención especial la constituirían las fracciones impropias, las cuales, bajo la perspectiva de "relación parte-todo" no son tan intuitivas, pero para ello basta con realizar una explicación detallada sobre este tipo de fracciones basándonos en una representación gráfica parecida a la siguiente:

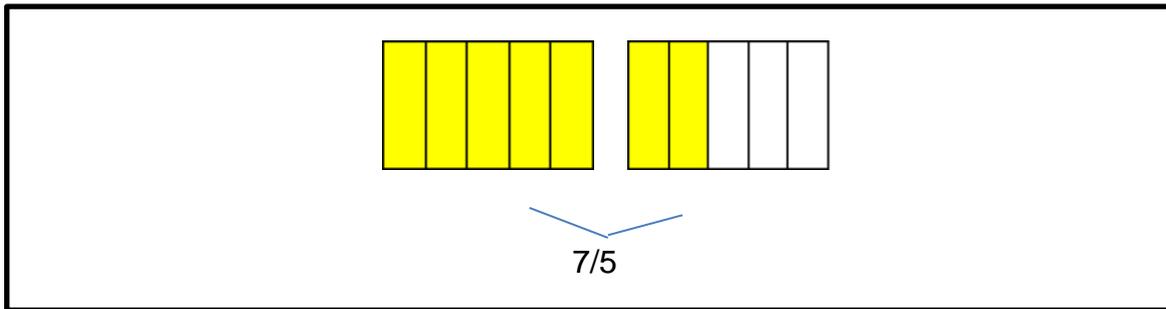


Figura 4. Representación de fracciones impropias utilizando la interpretación "relación parte-todo".

PRESENCIA DE LOS TEMAS EN EL CURRÍCULUM

El **bloque de contenidos** del currículum en el que está incluida la actividad propuesta es el siguiente:

- Bloque 1: Números y operaciones.

Los **contenidos del currículum oficial** tenidos en cuenta para realizar el presente Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

- Concepto de fracción como relación entre las partes y el todo.
- Fracciones propias e impropias. Número mixto. Representación gráfica.
- Fracciones equivalentes a una fracción propia.

Los **objetivos** del currículum a los que contribuye esta actividad son:

- Objetivo nº 1: Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.
- Objetivo nº 11: Emplear adecuadamente el lenguaje matemático para identificar relaciones y conceptos aprendidos y para comprender y nombrar otros nuevos.

- Objetivo nº 12: Fomentar la utilización del lenguaje propio del campo científico con precisión, tanto de las Matemáticas como del conjunto de las ciencias.

Los **criterios de evaluación** del currículum oficial que se tuvieron en cuenta en la actividad puntual que fue llevada a cabo fueron los siguientes:

- Criterio de evaluación nº 10: Leer, escribir y representar fracciones cuyo denominador sea un número menor que diez, así como ordenar fracciones de igual denominador.
- Criterio de evaluación nº 25: Utilizar un español correcto, con el vocabulario específico de las Matemáticas, en la exposición de situaciones con contenido matemático y en la resolución de problemas.

Las **competencias básicas** trabajadas en la actividad que estamos analizando en el presente Trabajo Fin de Grado son las siguientes:

- ⇒ Competencia Lingüística → En el desarrollo de la sesión se utilizó el lenguaje oral, de manera que la profesora se comunicó con los alumnos mediante ese procedimiento y los alumnos plantearon las dudas que les surgieron a través del mismo. Por otro lado, el alumnado en esta actividad aprendió nuevos conceptos, tales como "fracción", "numerador" y "denominador".
- ⇒ Competencia Matemática → El concepto de las fracciones es matemático fundamentalmente, y en esta actividad, éste fue el contenido principal, por lo que la competencia matemática es la que principalmente se trabajó.
- ⇒ Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico → Mediante el desarrollo de esta actividad, los alumnos pueden empezar a comprender mejor algunos fenómenos que están muy presentes en su vida

cotidiana, tales como qué es lo que representa, dentro de un total, el reparto en partes congruentes de diferentes cosas, como comida, bebida, etc., o, algo que ya conocen, como puede ser el porqué de los nombres de las fases de la luna. Todos estos hechos están a su alrededor, en el medio físico que les rodea en su día a día.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Antes de pasar a comentar las características del aula y sus participantes, considero esencial enmarcar el contexto en el que se sitúa el colegio donde se llevó a cabo esta actividad puntual.

La actividad puntual fue realizada por los alumnos de 4º curso de Educación Primaria en el Colegio Herma durante el curso académico 2012-2013. Este colegio está situado en la ciudad de Murcia, concretamente, en el Barrio del Carmen, donde conviven edificios de nueva construcción con viviendas antiguas, ocupadas principalmente por inmigrantes que han venido de otros países, por lo que el tipo de alumnado que hay en el centro responde fundamentalmente a estas características señaladas. En el colegio, tal y como se muestra en el Anexo 1 (extraído de la PGA del centro), el nivel económico familiar es, en su mayoría, de clase baja o muy baja, sumando ambas partidas un poco más de las $\frac{3}{4}$ partes del alumnado total. A pesar de todo, después de mi experiencia, creo que los padres tienen interés en que sus hijos aprendan y puedan sacar lo mejor de sí mismos. Esta conclusión la extraigo del hecho de que en numerosas ocasiones, algunos padres acudieron a clase al finalizar la jornada escolar para preguntar a la profesora cuál era el rendimiento académico de sus hijos. En la PGA del centro se refleja, además, una encuesta que se hizo a los padres, preguntándoles qué querían que sus hijos hicieran en el futuro, y un 50% de ellos respondió que le gustaría que fueran a la universidad (anexo número 2).

Después de reseñar brevemente el contexto general en el que se enmarca el colegio, voy a referirme a la clase concreta en la que llevé a cabo la actividad

puntual objeto de nuestro estudio. Esta clase estaba compuesta por 13 niñas y 11 niños, entre los cuales había, como he comentado antes, bastantes inmigrantes respecto a la totalidad del centro. Concretamente había 2 ucranianos, 2 marroquíes, 9 sudamericanos y 11 españoles, algunos de los cuales, a pesar de haber nacido en España, eran hijos de padres de procedencia extranjera.

En el aula había 2 alumnos con Necesidades Específicas que precisaban adaptación curricular significativa, por lo que impartían la asignatura de Matemáticas a nivel de 3º, debido a lo cual, durante el desarrollo de la actividad puntual que estamos analizando, estos alumnos no estaban presentes en el aula en la que se realizó la mencionada actividad.

En cuanto a las diferentes materias instrumentales, cabe decir que en las dos asignaturas (Lengua y Matemáticas), la totalidad de los alumnos de esta clase presentaron, en general, un rendimiento bueno, al igual que bastante interés en aprender los diferentes contenidos que se estudian en las mismas.

En el aula en el que desarrollé esta actividad puntual, las mesas estaban agrupadas de diferente forma: Había algunos alumnos que se sentaban de forma individual, otros lo hacían en grupos de 3 por fila y, por último, había otros alumnos que estaban dispuestos formando grupos de 4 por fila. Las diferentes actividades que se llevaban a cabo durante la clase de matemáticas eran de carácter individual, no utilizando el trabajo en grupo ni el trabajo cooperativo en ninguna ocasión.

En este colegio, por ejemplo, había sólo una clase con pizarra digital, y esto era posible gracias a que el profesor titular de la misma había puesto mucho interés en disponer de esa herramienta. Pero la clase en la que llevé a cabo la actividad puntual no disponía de este recurso, y también carecía de ordenador.

La tutora del centro tenía una manera de trabajar muy clásica. Se basaba normalmente en el libro de texto para realizar la explicación de los contenidos a tratar y, a continuación, les indicaba a los alumnos que hicieran los ejercicios que

en él se planteaban. La profesora nunca utilizaba otro tipo de recursos diferentes para explicar a sus alumnos los distintos aspectos relacionados con la asignatura de matemáticas.

Por otra parte, para la realización de la presente actividad, dispuse de un dominó que en vez de llevar en sus fichas los puntitos correspondientes, llevaba impresas dos imágenes: La primera era una fracción escrita, y la segunda una representación gráfica de una fracción que no coincidía con la imagen de al lado.

En cuanto a la actitud de los alumnos, en la mayoría de los casos atendían positivamente a las explicaciones de sus profesores y, en algunas ocasiones, hacían preguntas si no entienden algún concepto. Sin embargo, había alumnos que habían llegado a enfrentarse a sus profesores, por lo que éstos habían tenido que tomar medidas extremas, sobre todo con los dos alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Este hecho no se produjo durante el desarrollo de la actividad puntual objeto de este estudio, porque los citados alumnos estaban en ese momento con la profesora de apoyo.

Respecto a la realización de tareas y deberes, la mayor parte de los niños solían hacerlos todos los días. Concretamente, respecto a la asignatura de matemáticas, la profesora acostumbraba a mandarles unos ejercicios de cálculo para que los hicieran en clase y, como ella insistía en que eran necesarios para reforzar el conocimiento aprendido, si no los acababan, tenían que terminarlos en casa para corregirlos el día siguiente.

En cuanto a las características psicoevolutivas de estos alumnos, según Piaget, tal como hemos estudiado en varias asignaturas del Grado - "Psicología del Desarrollo" o "Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales"- se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. En esta etapa no tienen, por tanto, desarrollado aún el pensamiento abstracto, por lo cual había que partir de aquellos aspectos o situaciones que a ellos les resultaran más familiares, con el objetivo de que puedan comprender de manera más efectiva el significado de los conceptos planteados.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PUNTUAL

Esta actividad recibe el nombre de "Pizzería Herma" y es de introducción de conocimientos, pues se corresponde con el inicio de una unidad didáctica. Se da la circunstancia, además, los alumnos nunca habían estudiado este contenido previamente. Dicha actividad fue realizada el día 11 de Febrero de 2013 en el área de Matemáticas de 4º curso de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

En primer lugar, se va a proceder a la descripción del método elegido para realizar la actividad que, como he indicado anteriormente, es el método de la "relación parte-todo". Dicha interpretación, según Llinares y Sánchez (1988), consiste en mostrar al alumnado una representación gráfica de un <<todo>> dividido en partes <<congruentes>>. Algunas partes de ese <<todo>> están coloreadas y otras no, y los alumnos pueden ver de forma gráfica qué representan las partes coloreadas dentro del <<todo>>

Cuando hablamos de partes congruentes, no queremos decir que esas partes tengan que ser iguales obligatoriamente, (entendiendo por iguales que tengan la misma forma), ya que para que una figura esté dividida en partes congruentes lo que es necesario es que todas ellas tengan la misma área, independientemente de que tengan la misma forma o no. Este concepto, a los niños les parecerá difícil, por lo que, para que ellos lo comprendan, en un primer momento hay que decirles que las partes tienen que ser iguales y, de esta manera, tienen que tener siempre, necesariamente, el mismo área. Y ya, en un momento posterior, sí que se podría profundizar en el concepto de "congruencia".

Para que este concepto quede más claro, en la siguiente imagen, se pueden observar dos figuras:

- La figura A está dividida en partes congruentes porque, a pesar de no tener todas ellas la misma forma, todas ocupan la misma área;
- La figura B no está dividida en partes congruentes ya que todas no tienen la misma área.

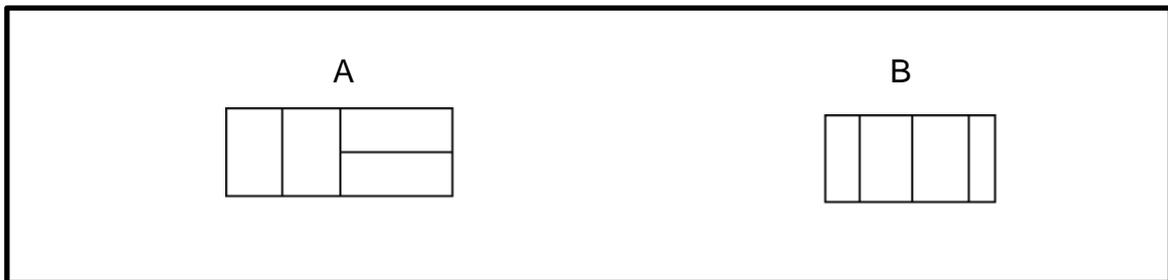


Figura 5. Representación de figuras para diferenciar las que están divididas en partes congruentes de las que no lo están.

Refiriéndose a este modelo, Escolano y Gairín (2005, p.19) afirman que “con el significado parte-todo se establece una relación simbólica entre dos números naturales, a partir de una representación gráfica, desde la cual se formulan definiciones sobre los componentes de la fracción: El denominador indica las partes que existen y el numerador las partes que se consideran”.

Por su parte, Linares y Sánchez, (1988, p. 82) indican que en la enseñanza de las fracciones se debe de optar, en primer lugar, por un contexto continuo, como el uso de las fracciones en objetos como cuartillas, bizcochos, pizzas..., de tal forma que se utilice material manipulativo, trasladando la representación gráfica hacia representaciones orales y escritas. Posteriormente y poco a poco, se debe ir introduciendo el contexto discreto, por ejemplo, mediante objetos como canicas, caramelos, huevos..., representaciones que, en un paso siguiente, igual que en el caso continuo, se trasladarán a representaciones orales y escritas. El último paso que hay que dar es el de la representación en la recta de las fracciones. De acuerdo con este punto, en la actividad puntual planteada, solo se trabajó el contexto continuo, dejando el discreto para sesiones posteriores.

Por otro lado, tal y como señalan Linares y Sánchez, (1988, p. 83)

De alguna manera se puede entender que la relación parte-todo se encuentra en el origen de las demás interpretaciones del número racional. Esta interpretación es de las más intuitivas en el niño, por tanto, el problema se plantea en que su uso la convierte en generadora del lenguaje y símbolos que van a constituir la base y origen del trabajo con las demás interpretaciones.

Sin embargo, también hay autores que están en contra de este modelo. Por ejemplo Malet (2010, pp. 4 y 5), que alude a diferentes casos en los que puede perjudicar a los niños basarse en este modelo:

- 1) Puede ocurrir que, a pesar de que dos figuras representen la misma fracción, los niños no lo vean así, porque una de ellas no esté dividida en partes iguales. Por ejemplo, en el siguiente ejemplo, ambas figuras representarían la fracción $3/4$, pero los alumnos no se darían cuenta, porque las partes en que está dividida la segunda no son iguales:



Figura 6. Representación de figuras que representan $3/4$ partes de un <<todo>>.

- 2) El autor que acabo de citar considera que este método no es adecuado para fracciones impropias, porque los alumnos suelen identificar los dos conjuntos como dos <<todos>> diferenciados. Por ejemplo, en el siguiente ejemplo, los alumnos podrían decir que la fracción representada es de $6/8$ en vez de $6/4$.

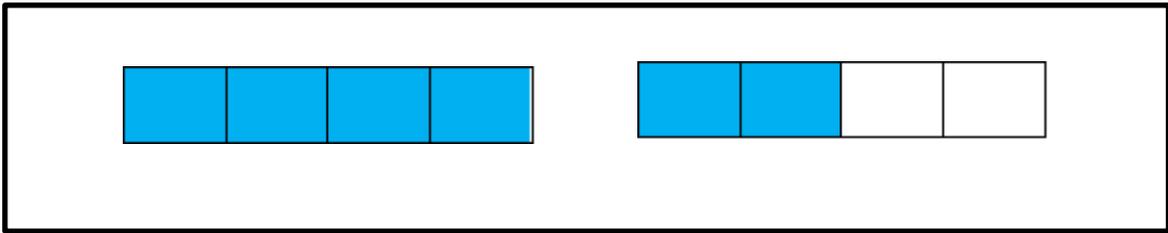


Figura 7. Representación de fracciones impropias.

- 3) Por último, en un estudio posterior de las fracciones, también podría afectar a la hora de realizar operaciones como la suma, porque los alumnos, representarían los sumandos en <<todos>> diferenciados. Es decir, en el siguiente ejemplo, los alumnos podrían creer que la suma es de 6/10, en vez de 6/5.

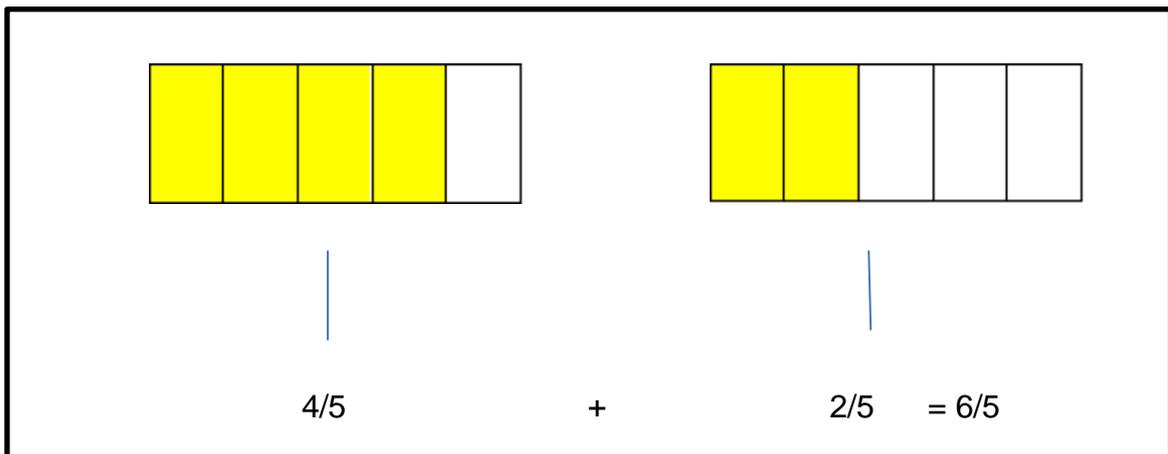


Figura 8. Representación de la suma de fracciones.

A pesar de estos inconvenientes planteados por Malet, considero, tal y como advierten Llinares y Sánchez, (1988) que la interpretación "relación parte-todo" es el mejor método para una primera aproximación al concepto de fracción. Eso sí, matizando, en primer lugar, que las partes puede que no tengan la misma forma, pero sí son congruentes; y, en segundo lugar, haciendo hincapié en lo que realmente es un <<todo>> para que, en un estudio posterior, esto no suponga ningún problema en el aprendizaje, tanto de las fracciones propias como a la hora de resolver diferentes operaciones, como por ejemplo, la suma de fracciones.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD PUNTUAL

Después de hacer un análisis pormenorizado del método a estudiar y de los posibles inconvenientes que se pueden plantear al utilizar el mismo, vamos a proceder a comentar la planificación de la actividad puntual que se realizó en el aula.

En primer lugar, tanto el bloque de contenidos, el contenido, los objetivos generales, los criterios de evaluación al que pertenecen dicha actividad como las competencias básicas a las que contribuye la misma, han sido desarrollados anteriormente en el punto 1.2.

Basándome en dichos objetivos, ya explicados con anterioridad, para esta actividad me propuse los siguientes:

Objetivo general:

- Interpretar fracciones

Objetivos concretos de esta actividad:

- Escribir fracciones.
- Leer fracciones.

Considero que estos son los objetivos adecuados, ya que al tratarse de un conocimiento nuevo para los alumnos, es necesario que éstos sepan diferenciar, en primer lugar, las fracciones de lo que no lo son, así como que entiendan el significado de las mismas y su interpretación, partiendo de la "relación parte-todo". En segundo lugar, y para afianzar los nuevos conocimientos, creo que es importante que los alumnos aprendan a leer y a escribir fracciones, ya que si no es así, lo explicado anteriormente puede caer en el olvido. Por lo que, a modo de resumen, la manera de proceder en esta actividad, sería, trabajar en primer lugar

el concepto de fracción como tal (es decir, qué es lo que representa) y, posteriormente, trabajar la lectura y escritura de las fracciones. Si se hiciera al revés, los alumnos sabrían escribir y leer fracciones, pero ignorarían qué es lo que representan.

Los conocimientos que son imprescindibles para realizar esta actividad son las sucesiones de números ordinales y cardinales. Estos conocimientos, en 4º de EP se tienen, ya que son conocimientos que los alumnos han ido aprendiendo en cursos anteriores. No obstante, en el inicio de esta actividad puntual, les pregunto si conocen los números ordinales. Además, los niños han estudiado en la unidad anterior otros conceptos en los que puedo apoyarme: "Medio" y "tercio". Estas palabras, a pesar de no ser reconocidas como números ordinales, forman una parte importante del estudio de las fracciones, por lo que, a la vez que les pregunto los números ordinales, les pregunto también por estos conceptos, y observo las respuestas del grupo-clase en ambos sentidos: Números ordinales y conceptos de "medio" y "tercio".

Debido a que para los alumnos las fracciones son un conocimiento nuevo, ellos no tienen ninguna idea previa en relación a él.

La tarea consiste en que el grupo-clase hiciera una primera aproximación al concepto de las fracciones. Para ello, basándome en un ejemplo del libro, realicé con cartulina dos pizzas redondas con seis y ocho porciones respectivamente cada una de ellas. Utilizar este material manipulativo, además de ser una buena opción, según indican Llinares y Sánchez (tal como se ha comentado previamente), considero que puede servirme para motivar a los alumnos, ya que podrían observar las pizzas de una forma diferente a como las veían en un dibujo en el libro de texto, algo a lo que no están acostumbrados a hacer en la mayoría de las clases durante el resto del curso.

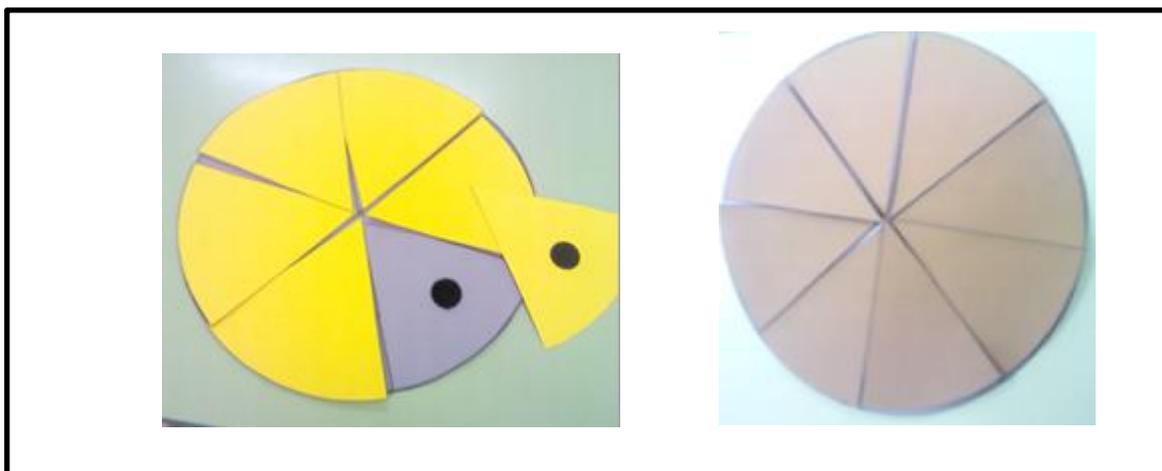


Figura 9. Representaciones gráficas utilizadas para la explicación de las fracciones.

Al inicio de la clase les pregunto a los alumnos sobre lo relacionado con los conocimientos previos que he explicado antes. Posteriormente les muestro las dos pizzas realizadas y, a continuación, les expongo lo que me he planteado para esta sesión:

- Explicación de las fracciones, siguiendo la interpretación de "relación parte-todo".
- Lectura y escritura de las fracciones.
- Nombre que recibe cada uno de los elementos de una fracción.

Una vez explicado esto, compruebo si los alumnos han adquirido los conocimientos de lectura y escritura de las fracciones con la realización de algunas actividades planteadas en el libro de texto, actividades que ampliaré si considero necesario.

Cuando compruebe que han asimilado estos conocimientos, la totalidad del grupo jugará al dominó de las fracciones. En días posteriores, si la maestra lo considerara oportuno, podrían seguir jugando en pequeños grupos.

Este juego está formado por unas fichas grandes, compuestas cada una de ellas, igual que en el dominó real, por dos partes. En este caso, el dominó tiene en una

parte una fracción escrita con números, y en la otra, una fracción diferente representada mediante un dibujo. El juego consiste en que hay que unir cada fracción escrita con números con su dibujo correspondiente. Este juego es propiedad del centro, pero yo consideré oportuno utilizarlo para esta actividad. Gracias a él, pudimos trabajar la lectura, la escritura y también la interpretación de fracciones mediante dibujos.

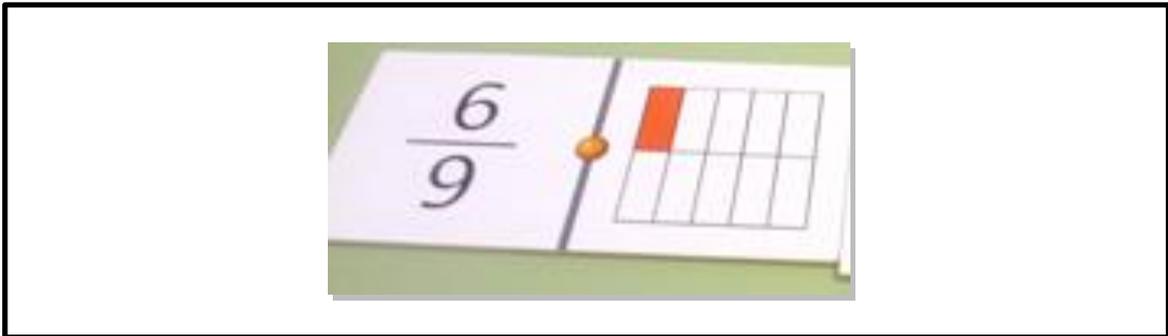


Figura 10. Ejemplo de ficha del dominó utilizado en el desarrollo de la actividad puntual.

El tipo de agrupamiento que se lleva a cabo durante la actividad fue, en un primer momento, el gran grupo. Posteriormente, cuando pasamos a la realización de las actividades, propusimos el trabajo individual y, al finalizar la clase, cuando jugamos al dominó volvemos a plantear de nuevo el trabajo con el gran grupo.

La actividad es realizada el 11 de Febrero de 2013. Se prevé realizarla en una hora, pero se la misma se puede alargar un poco más, porque la hora siguiente también corresponde impartirla a la tutora y, en este aspecto, el horario es flexible.

La actividad se basa en un ejemplo del libro de texto de los alumnos, a partir del cual elaboro las pizzas en un tamaño mayor para que los alumnos puedan comprender con mayor facilidad el concepto de fracción.



Figura 11. Actividad en la que me he basado para realizar la representación de las pizzas con cartulina.

Para explicar este concepto partí de la idea parte-todo, estudiada en la asignatura de 3^{er} curso "Matemáticas y su didáctica II". En esta asignatura aprendí que hay diferentes formas de enfocar la explicación de las fracciones, pero para realizar un primer acercamiento a ellas, la manera más conveniente de hacerlo es mediante la interpretación de la relación parte-todo.

Los cambios realizados en el desarrollo de la actividad consisten, principalmente, en representar las pizzas en tamaño real, para que, de esta manera, los alumnos puedan disponer de un material susceptible de ser manipulado por ellos con el objetivo de ayudarles a comprender más fácilmente el concepto de fracción. Como he explicado antes en la justificación, durante el desarrollo de diferentes asignaturas del Grado, hemos aprendido que para lograr una mejor comprensión de los niños, en las asignaturas experimentales se puede optar por utilizar materiales que ellos puedan manipular.

Los alumnos con Necesidades Específicas no estaban en el aula, ya que tiene clase de apoyo en esa hora, por lo que no programo ninguna adaptación para ellos.

Respecto a la gestión de la clase, considero que la principal dificultad gira en torno a que los niños permanezcan en silencio. Los alumnos deben aprender a escuchar las explicaciones del profesor en silencio, y más aún, en esta ocasión en que el contenido a tratar es nuevo para ellos. Esta es una clase que suele hablar con frecuencia, por lo que en primer lugar, utilizo un material que fuera diferente al del libro, para que puedan manipularlo y lograr así motivarlos y captar su atención. Por otra parte, al principio de la clase les digo que al final de la misma hay un juego preparado, de modo que si ellos permanecen en silencio, podrán jugar, porque ello significaría que hemos tenido tiempo para realizar el mismo; pero si, por el contrario, arman jaleo, hablando unos con otros y sin atender, no nos dará tiempo a hacer el juego que estaba planeado. Si, a pesar de ello, continuaban hablando, la estrategia prevista era permanecer yo callada hasta que ellos decidieran atender.

Por otro lado, si algún alumno no entendiera el concepto de las fracciones, se lo vuelvo a explicar de nuevo de diferente manera. Por ejemplo, mediante dibujos en la pizarra en los que colorearía las partes seleccionadas del todo con tizas de colores para que fuera más intuitivo. En estos dibujos, en vez de hacerlos partiendo de un círculo, partiría de una figura diferente, como un cuadrado o un rectángulo. Si después de esto hubiera aún algún alumno que no lo comprendiera, se lo habría explicado a él personalmente, mientras el resto de la clase comienza a realizar las actividades propuestas.

Para recabar esta información consulto con la Tutora del centro que es quien está con los alumnos la mayor parte del tiempo durante la jornada escolar.

Considero que al ser un concepto nuevo y al encontrarnos al comienzo de la unidad, todos los alumnos llevarían el mismo ritmo. Si hubiera alumnos más

capaces, les propondría, a ellos en concreto, actividades que tuvieran una mayor dificultad.

En ocasiones hay contenidos que a los alumnos les cuesta interiorizar debido a que son totalmente nuevos. Creo, personalmente, que éste es uno de esos contenidos. Para comprobar que conseguido los objetivos planteados, en un primer momento utilizo la corrección de actividades. Posteriormente, el dominó me sirve para asegurarme de que se han cumplido los objetivos, ya que al ser yo la persona que guiaba el desarrollo de este juego, me podía dar cuenta de qué alumnos comprendían lo que les había explicado anteriormente y qué alumnos no, en cuyo caso había que seguir haciendo hincapié en ello. En este juego se contemplaban todos los objetivos planteados (interpretación "relación parte- todo", lectura y escritura de las fracciones).

Para evaluar las competencias, respecto a la competencia lingüística, es suficiente con comprobar que utilizan el lenguaje apropiado de las fracciones ("numerador", "denominador", así como "medio", "tercio", "cuarto", "quinto", "sexto", "séptimo", "octavo", "novenio" y "décimo"). En relación con la competencia matemática, al realizar las actividades, deben representar las fracciones y yo compruebo si han adquirido la competencia matemática o no. Por último, respecto a la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico, compruebo si la han adquirido, si han comprendido que, al igual que ocurre con las pizzas, hay multitud de cosas en la vida cotidiana que se pueden representar mediante fracciones, como las fases de la luna, que he nombrado antes o, a la hora de hacer la compra, cuando se utiliza la expresión $\frac{1}{4}$ de kilo, u otras similares.

REFLEXIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Como he comentado anteriormente, esta es una actividad de introducción de conocimientos, pues se refiere al inicio de una unidad didáctica que contiene un concepto nuevo sobre el que los niños nunca habían trabajado a lo largo de la Educación Primaria.

El bloque y contenidos tratados en la misma ya han sido comentado con anterioridad en el apartado 1.2.

De los objetivos planteados conseguí en su totalidad los referidos a leer y escribir fracciones, y en menor medida, el relativo a la interpretación de las fracciones, porque hubo algunos alumnos con los que tuve que seguir trabajando en ese sentido para que comprendieran la interpretación de las fracciones y que este conocimiento quedara totalmente afianzado.

Respecto al grado de consecución de los objetivos, lo comprobé, en primer lugar, mediante preguntas hechas a los alumnos una vez que había explicado el concepto de fracción, siguiendo la interpretación de la "relación parte-todo", para conocer si los alumnos habían entendido el concepto de fracción y la interpretación de la misma. Posteriormente, mediante la corrección en la pizarra de las actividades planteadas, comprobé los objetivos de "leer y escribir fracciones". Además, durante la hora completa observé, en general, a la mayoría de los alumnos para comprobar si habían entendido lo que les había explicado previamente, o si, por el contrario, tenían dificultades para comprenderlo y era necesario seguir insistiendo en ese conocimiento durante esa misma clase o en clases posteriores.

Debido a que la actividad duró más tiempo del previsto no fue posible realizar el juego del dominó de fracciones tal como yo había pensado hacer, por lo que realicé una adaptación del mismo en la que repartí a cada alumno una ficha del dominó para que la mostrara al resto de la clase y leyera a continuación la fracción escrita, a la vez que decía qué fracción estaba representada mediante el dibujo.

Desde el primer momento, los alumnos se centraron en el tema propuesto y en general, se comportaron mucho mejor de lo que yo esperaba, permaneciendo en silencio y prestando atención a mis explicaciones, por lo que a la hora de gestionar la clase no tuve absolutamente ningún problema en ese sentido.

Supongo que el hecho de proponer la utilización de un material susceptible de ser manipulado por los niños, ayudó a ello, en la medida en que se trataba de un material nuevo para ellos que consiguió llamar su atención.

Tuve mayores problemas para identificar a los alumnos que habían tenido dificultades para comprender el conocimiento, porque a pesar de no entenderlo, no dijeron nada. Fue al preguntar a los alumnos antes de comenzar a realizar las actividades cuando me di cuenta de que algunos no lo habían comprendido, por lo que tuve que explicarles de nuevo todo lo tratado hasta ese momento.

En relación con el tema referido no tuve ninguna dificultad, ya que lo había trabajado durante muchos años. Y, además, en la Facultad había estudiado durante el cuatrimestre anterior, previo al periodo de prácticas escolares, la didáctica de las fracciones, en la asignatura de "Matemáticas y su didáctica II". Debido a esto, supe responder con facilidad a las cuestiones planteadas por los alumnos, relacionadas con el contenido de las fracciones, y cuando descubrí que había algunos que no habían entendido bien el concepto de fracción propiamente dicho. En este caso, lo que indirectamente demandaron estos últimos fue recibir la explicación de un modo diferente al inicialmente planteado, para poder entender mejor el concepto explicado.

La utilización del material que llevé a clase después de haberlo realizado yo misma, creo que fue el adecuado, ya que, en general, los alumnos comprendieron bien el tema planteado, según yo había previsto.

Para llevar a cabo mi planificación tuve el inconveniente de pretender realizar demasiadas actividades en poco tiempo, ya que los niños necesitan realizar muchas actividades para asimilar un conocimiento determinado. Cuando me di cuenta de que no disponía del tiempo suficiente, llevé a cabo, sobre la marcha, la adaptación del juego del dominó.

Por otro lado, también me di cuenta de que los alumnos no pueden prestar toda su atención durante mucho tiempo seguido, por lo que opté por hacer una

explicación clara y concisa, ya que la concentración de los niños para captar un conocimiento es mucho menor que la nuestra, razón por la que después necesitan realizar actividades para afianzarlo.

Hubo algunos alumnos que no comprendieron bien lo explicado. A éstos les repetí de nuevo la idea y les puse ejemplos al respecto. De esta manera, conseguí que lo comprendieran todo perfectamente.

Respecto a cómo se desarrolló esta actividad, estoy satisfecha con su realización porque creo que se llevó a cabo con normalidad, y lo que más me sorprendió, fue que los alumnos estuvieron en silencio durante más tiempo del que yo imaginaba. Aprendí que tengo que planificar mejor las sesiones para poder realizar todas las actividades propuestas, teniendo en cuenta siempre que los niños necesitan más tiempo para comprender los nuevos conocimientos y mantienen la concentración durante menos tiempo. Por otro lado, me gustó que los niños, al comienzo de la actividad, pusieran caras de asombro, al ver el material que íbamos a utilizar, y que poco a poco, pudieran comprender lo que son las fracciones y, de esta manera, sentirme responsable y partícipe de su comprensión del conocimiento.

Desde mi punto de vista, interpreto que a los niños les gustó realizar esta actividad, ya que en sus caras pude apreciar la motivación y el interés por aprender que tenían. El juego del dominó también les atrajo, porque era algo diferente para ellos y, además, todo lo que sea aprender jugando a ellos les gusta mucho y, en este caso, les ayudó a comprender mejor el concepto de las fracciones, en torno al cual giraba el juego planteado.

Al finalizar la actividad comenté su realización con la tutora del centro, y ella me dijo que, en general, había salido bien, pero que siempre es importante organizar bien el tiempo. Hay que tener en cuenta que los niños en esta edad necesitan repetir mucho las actividades sobre conocimientos similares para, de esta manera, lograr asentarlos y asimilarlos para construir a partir de ellos un conocimiento superior.

PROPUESTAS DE MEJORA

A pesar de que esta actividad resultó muy positiva y de que los niños, en términos generales, comprendieron bien el concepto de fracción y lo que ésta representa, considero que toda actividad es siempre susceptible de análisis y reflexión por nuestra parte, para llegar a una conclusión respecto a lo que se podría haber hecho y los cambios que se tendrían que llevar a cabo respecto a la actividad planteada. Todo ello con el objetivo de que los alumnos logren alcanzar una mejor comprensión del concepto en cuestión y de que dicho concepto les resulte útil para el desarrollo de conocimientos posteriores relacionados con el mismo.

Por ello, a continuación procederé a hacer un análisis pormenorizado, a partir del cual plantearé posibles mejoras relacionadas con la actividad desarrollada, con el objetivo señalado en el párrafo anterior.

El primer cambio que realizaría, y que afectaría a toda la actividad puntual, sería realizar la representación de las pizzas en porciones cuadradas o rectangulares, porque, según Llinares y Sánchez, (1988, p. 96):

La idea de utilizar el modelo rectángulo en un primer momento frente al tradicional modelo de los círculos (tartas), se debe, como ya se ha indicado, a que es más fácil para los niños el uso de la forma rectangular para realizar partes congruentes, y para identificarlas. Además de que resultan más fáciles de obtener hojas rectangulares que circulares.

Por otro lado, debido a que, según Llinares y Sánchez (1988, p. 19) "*en el caso de las fracciones el uso cotidiano se restringe en realidad a muy pocas: un medio, un tercio, un cuarto y tres cuartos principalmente; dos tercios, un quinto, un octavo, mucho menos.*", lo que haría a la hora de realizar las pizzas en las cartulinas, sería en primer lugar, que éstas fueran cuadradas o rectangulares. En segundo lugar, en vez de que en ellas aparecieran seis y ocho partes respectivamente (tal y como

aparece en el libro de texto de los alumnos), lo que haría sería realizar tres pizzas, las cuales aparecerían divididas en dos, tres y cuatro partes respectivamente.

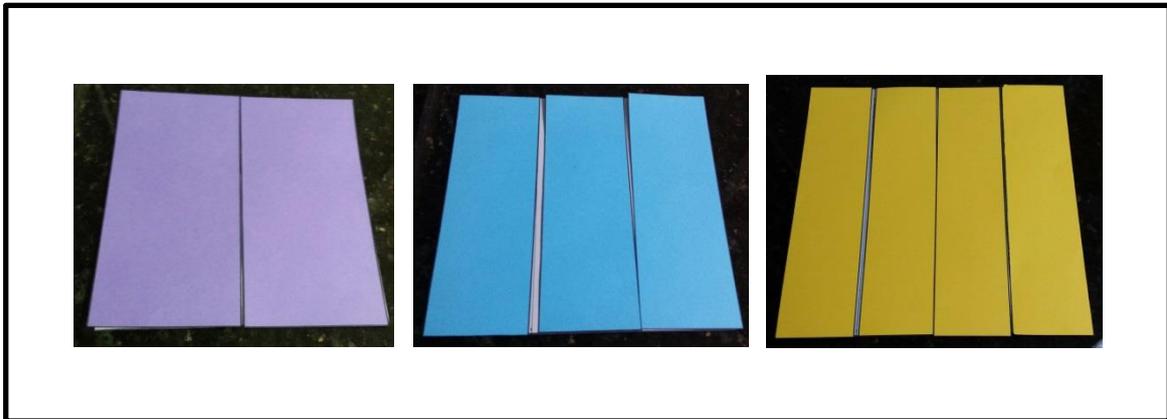


Figura 12. Nuevas representaciones gráficas rectangulares y cuadradas que utilizaría.

Otro de los cambios que realizaría sobre la actividad planteada sería enfatizar el concepto de <<todo >>, el cual no fue descrito con gran profundidad. El objetivo de esta modificación es que en un momento posterior, los niños no tengan dudas al respecto y no se cumplan dos de las críticas hechas por Malet, relacionadas con la interpretación de fracciones impropias y con la posterior suma de fracciones (comentadas en el punto 2.1).

Es decir, lo que haría sería tratar de que los alumnos fueran capaces de verbalizar la siguiente representación gráfica y que fueran conscientes de que en ella se observa "una unidad dividida en tres partes iguales" (como he comentado anteriormente, no utilizaría la palabra "congruentes" porque considero que es un concepto demasiado abstracto para los alumnos que están empezando a estudiar las fracciones) y que, de esas tres partes iguales, lo que se ha seleccionado es una parte, por lo que deberían de decir "una parte de las tres":

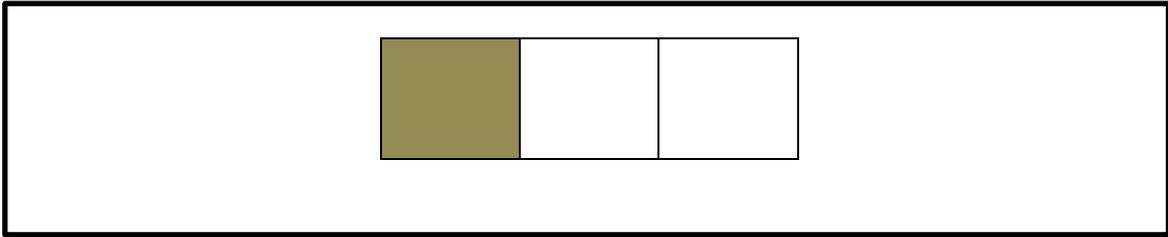


Figura 13. Ejemplo de representación gráfica en la que me basaría al principio de la actividad puntual.

Este proceso lo repetiría en varias ocasiones con el objetivo de que al final la siguiente representación gráfica de fracciones impropias la identificaran con la fracción "4/3" y no con la fracción de "4/6".

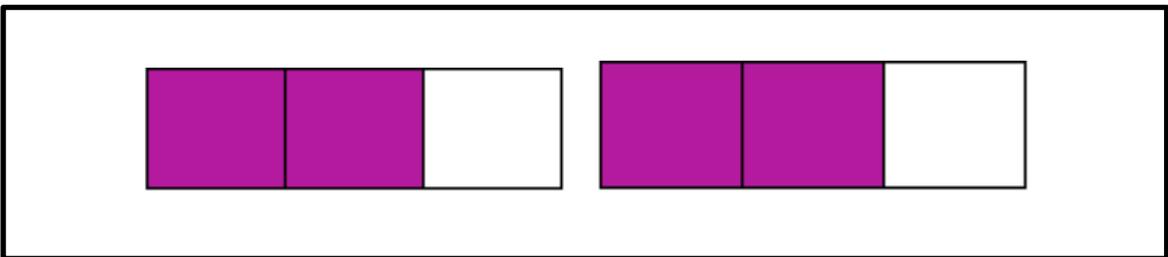


Figura 14. Representación gráfica de las fracciones impropias.

También hay que tener en cuenta que dentro de un primer concepto de fracción es necesario prestar especial atención al concepto de "equivalencia". Según Llinares y Sánchez, (1988, p. 117)

La importancia de la idea de equivalencia de fracciones se debe al papel clave que juega en diversos aspectos: En la relación de orden (ordenar dos fracciones, insertar varias fracciones entre dos fracciones dadas), en el desarrollo de los algoritmos de la suma y resta de fracciones de denominador diferentes.

Esto quiere decir, que cuanto antes se empiece a trabajar el concepto de equivalencia, mejor será para los alumnos porque les resultará más fácil la comprensión de los aspectos relacionados con la comparación de fracciones y el de sumar y restar fracciones con diferente denominador.

Por esta razón, les mostraría a los alumnos la siguiente representación para que ellos mismos llegaran a la conclusión de que " $\frac{1}{2}$ " se representa de la misma manera que " $\frac{2}{4}$ "

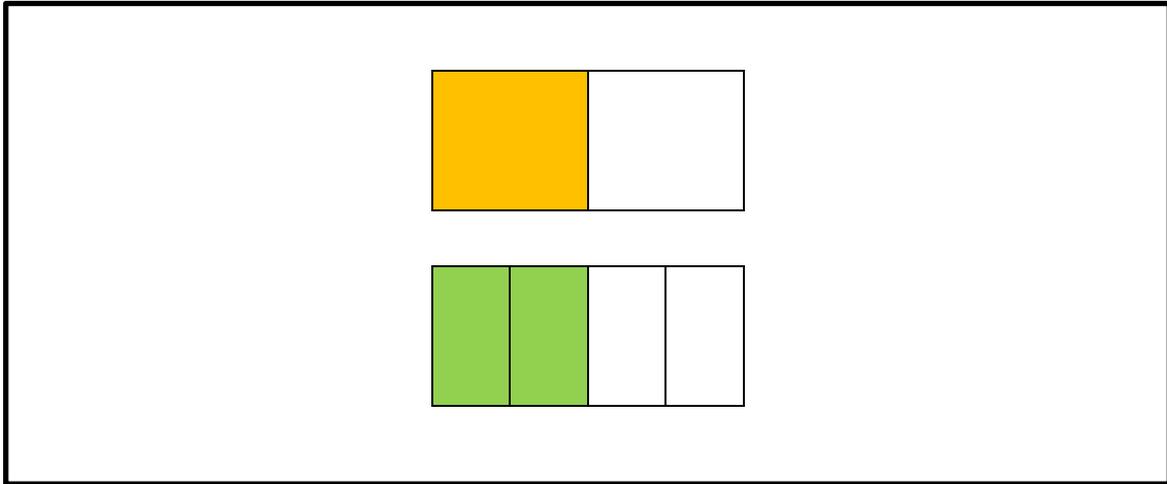


Figura 15. Representación en la que me basaría para que los alumnos comprendan el concepto de equivalencia.



Figura 16. Representación gráfica que utilizaría en clase para explicar el concepto de equivalencia.

Por último, cabría añadir, que en esta primera sesión me seguiría centrando en el contexto continuo, dejando para clases posteriores el contexto discreto. Esto es debido a que considero que son demasiados conceptos nuevos como para que el alumno sea capaz de asimilarlos todos en una primera sesión.

Después de todas estas modificaciones, ellos serían capaces de resolver más fácilmente las actividades planteadas en el libro de texto. Este recurso no lo modificaría, porque la tutora del centro siempre lo usa, y creo que si a los alumnos les presento otro tipo de actividades (por ejemplo mediante una fotocopia) se van a alterar y van a perder la concentración en este concepto tan nuevo y tan importante para ellos, tanto para comprender mejor la realidad que les rodea como para sentar las bases de futuros conocimientos.

Debido a los cambios efectuados, consideraría posponer el juego del dominó a una clase posterior.

REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO

Gracias a este trabajo he aprendido mucho acerca del área de las matemáticas, que siempre me ha gustado mucho, ya que gracias a este análisis, he podido profundizar en el estudio de las fracciones, y cómo una primera aproximación a ellas, explicada de la mejor manera posible y atendiendo a las necesidades reales de los alumnos, puede modificar tanto el aprendizaje de algo que, a largo plazo, suele resultar tedioso para los estudiantes. Por ejemplo, considero que el hecho de trabajar la equivalencia de fracciones es un aspecto bastante fácil y que se puede tratar desde el principio. De este modo, en niveles posteriores en los que los alumnos tengan que sumar fracciones con distinto denominador, éstos siempre recordarán el método para buscar el denominador común y, a partir de los números obtenidos, podrán realizar la operación propuesta. Resalto este aspecto porque, en relación con la suma y la resta de fracciones con distinto denominador, los alumnos suelen tener problemas, cuando simplemente se memoriza que se tienen que buscar el mínimo común múltiplo (m.c.m.) y no suelen recordar si lo primero que se tiene que hacer es dividir o multiplicar, o qué número hay que utilizar para realizar la división y qué número para realizar la multiplicación.

Otra de las ideas que he comprendido, y que me parece totalmente atinada es aquella que dice que para realizar un primer acercamiento a las fracciones, es mejor proponer representaciones basadas en formas rectangulares o cuadradas. En primer lugar, porque los niños tienen más objetos a su alcance sobre los que ellos mismos pueden dividir en partes congruentes; y, además, porque personalmente me resultó mucho más fácil hacer las pizzas cuadradas que redondas. Y, si a mí me resulta más fácil de realizar y de comprender, a los alumnos, también les resultará de esta manera.

La asignatura en la que fundamentalmente me he apoyado para llevar a cabo esta actividad puntual ha sido "Matemáticas y su didáctica II", la cual, en el primer tema trata a fondo el concepto de las fracciones y la forma de explicarlas en el aula de primaria.

Después de realizar esta actividad puntual y tras reflexionar sobre ella durante la realización de este TFG, propondría un cambio en la realidad educativa que pasaría, indiscutiblemente, por utilizar, siempre que sea posible, materiales manipulativos para ayudar a los alumnos a comprender mucho mejor los conceptos; y con más razón aún, en un área como las Matemáticas. Hago hincapié en este aspecto porque, cuando desarrollé esta unidad didáctica en el colegio, me di cuenta de que a los alumnos les resultó mucho más fácil de asimilar que el resto de unidades de matemáticas que se impartieron durante el periodo de prácticas. Y esta circunstancia puede deberse –así lo creo yo- a que, a pesar de que el material manipulativo no era el más adecuado, tal y como he explicado en el punto 5, por primera vez los alumnos utilizaban o veían un material así, de lo que deduzco que, en primer lugar, resultó ser un conocimiento más intuitivo; y, en segundo lugar, este hecho les motivó para seguir aprendiendo a lo largo del desarrollo del resto de la unidad didáctica.

REFERENCIAS

- Almodóvar, J. A., Rodríguez, M., Pérez, C., (2012). *Matemáticas. Segundo Trimestre. Los caminos del saber*. Madrid: Santillana.
- Arias, L. (2012). *Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manuscrito no publicado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Área de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Díaz, A. (2010). *Psicología del Desarrollo*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Escolano, R. y Gairín, J.M. (2005). Modelos de medida para la enseñanza del número racional en Educación Primaria. *Unión. Revista iberoamericana de educación matemática*, 1, 17-35. Recuperado de: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/1/Union_001_006.pdf
- Godino, J., Batanero, C., Font, V. *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf
- Jiménez, P. (2012). *Matemáticas y su Didáctica II*. Manuscrito no publicado. Departamento de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Área de Didáctica de la Matemática. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Llinares, S. y Sánchez M. V. (1988). *Fracciones*. Madrid: Síntesis.
- Malet, O. (2010). Los significados de las fracciones: Una perspectiva fenomenológica. *Mendomatica*, 21, 1-18. Recuperado de: http://www.mendomatica.mendoza.edu.ar/nro21/Temas%20de%20Didactica_21.pdf

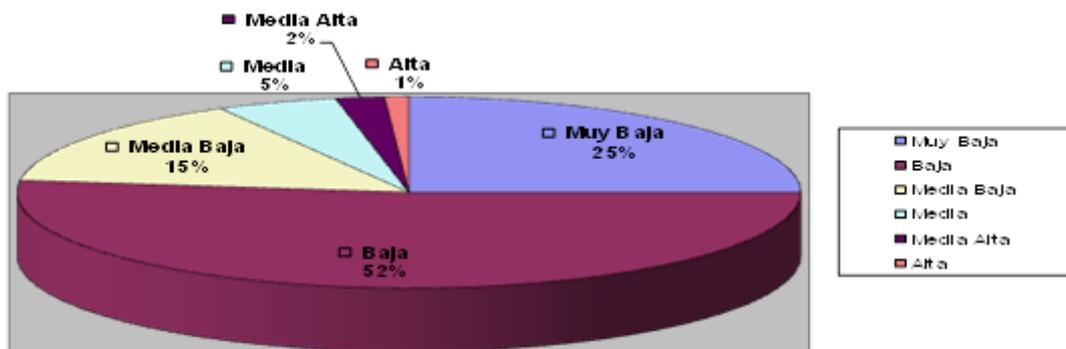
- Solano, I. (2012). *Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural II*. Manuscrito no publicado. Departamento de las Ciencias Experimentales. Área de las Ciencias Experimentales. Universidad de Murcia. Murcia. España.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

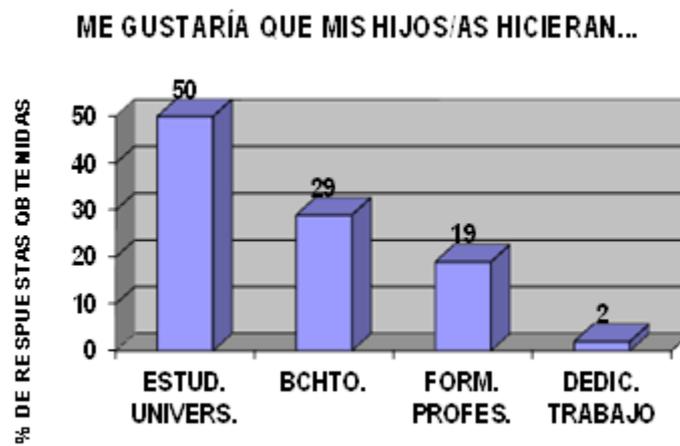
- ⇒ Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- ⇒ PGA del C.E.I.P.S. Herma

ANEXOS

ANEXO 1: NIVEL ECONÓMICO FAMILIAR DEL CENTRO



ANEXO 2: RESPUESTAS DE LOS PADRES EN LA ENCUESTA PLANTEADA



TRABAJO FIN DE GRADO EDUCACIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

El trabajo fin de grado titulado “Las actividades de ocio y tiempo libre en las personas mayores de la residencia y centro de día Virgen de los Dolores” que aquí se presenta está enmarcado en la línea tres “actividades puntuales con protagonismo y autonomía del alumnado” de los TFG del grado de Educación Social. En él, su autora hace una revisión del proyecto de intervención diseñado e implementado durante su periodo de prácticas.

Este trabajo es considerado de excelencia porque reúne los requisitos, tanto formales como de contenido, propios de un trabajo de esta naturaleza. Es un trabajo bien planteado y estructurado, teniendo en cuenta todos los aspectos y partes que se requieren, es además un trabajo redactado con corrección, claridad y concisión. Tanto el resumen, las palabras clave y la forma de presentar el índice son adecuados y reflejan con precisión el contenido del trabajo. Las citas son pertinentes y se adecuan a la normativa APA. Los anexos son adecuados tanto en contenido como en cantidad ya que contribuyen realmente a la comprensión del trabajo realizado.

Desde el punto de vista del contenido podemos destacar la capacidad de reflexión y valoración de la alumna acerca de su propia práctica y del proyecto diseñado e implementado por ella misma. Más allá de presentar un proyecto, innovador y dentro del ámbito de la educación social, la autora hace un análisis de su proyecto así como de su implementación, lo cual da consistencia y valor al trabajo presentado.

A nivel de contenidos se demuestra un conocimiento adecuado del ámbito de trabajo que es, en este caso, el colectivo de mayores, lo cual se refleja en la justificación y marco teórico así como en la idoneidad, adecuación y originalidad de las aportaciones personales de la autora.

Es además un trabajo con una clara posibilidad de aplicación práctica en el campo de la Educación Social así como en un ámbito emergente dentro de esta como es el colectivo de mayores.

Ana Sebastián Vicente
Coordinadora TFG Grado en Educación Social

**LAS ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE EN LAS PERSONAS
MAYORES DE LA RESIDENCIA Y CENTRO DE DÍA VIRGEN DE LOS
DOLORES**

(LINEA 3: ACTIVIDADES PUNTUALES CON AUTONOMÍA Y PROTAGONISMO
DEL ESTUDIANTE)

MARÍA DEL PILAR ZAPATA RUIZ

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

El Trabajo Fin de Grado (TFG), que se presenta en este documento, relata las actividades puntuales con autonomía y protagonismo de una estudiante de 4º Grado de Educación Social, tras la realización de sus prácticas en la “Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores” en Blanca.

Su finalidad, es transmitir la experiencia vivida, conocimientos adquiridos y la realización e implementación del proyecto de intervención para los mayores de 65 años del centro de día de dicha institución, que presentan pérdidas de memoria causadas por su avanzada edad y por principio de enfermedades como el Alzheimer y la Demencia Senil . Por lo tanto las actividades que se han realizado tras un exhaustivo análisis de diagnóstico se incluyen dentro del Ocio y Tiempo Libre, estando a su vez relacionadas con la reminiscencia y la memoria.

El proyecto realizado se da en las tres fases: Diagnóstico, seguimiento y final; para ello se emplean instrumentos de recogida de información cualitativos y cuantitativos tales como: la observación directa y participante, charlas, entrevistas abiertas, reuniones, cuestionarios y escalas Likert; quedando anotado en el diario de campo y en registros anecdóticos. La metodología empleada se caracteriza por ser participativa, abierta y flexible.

PALABRAS CLAVE

Educación Social, Proyecto de Intervención, Mayores, Observación Participante, Metodología.

ABSTRACT

The following end-of-degree-project describes the activities carried out by a 4th-year student of Degree in Social Education after her work experience at the Blanca's old people's home "Virgen de los Dolores".

This project aims to describe the experience, the knowledge and the skills acquired. It also shows the realization of this intervention project for people older than 65years old in the institution who suffer memory loss caused by the age or are at first stage of diseases such as Alzheimer and Senility. Therefore the activities carried out after an exhaustive diagnostic analysis are focused on reminiscence and memory activities, but they are introduced as leisure and free time activities.

This Project is divided in three phases: Diagnosis, Monitoring and conclusion. For this purpose, qualitative and quantitative tools of data collection have been used. This tools include: direct and participant observation, talks, interviews, meetings, questionnaires and Likert scales. All the information has been registered in the diary and anecdotal records. The methodology used is characterized by being participative, open and flexible.

KEYWORDS

Social Education, intervention project, elderly, participant observation, Methodology.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de grado, describe la realización e implementación del proyecto de intervención llevado a cabo en "la Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores" en Blanca un municipio de la Región de Murcia.

El proyecto va dirigido a las personas mayores de 65 años del centro de día de dicha institución. Se caracterizan por ser autónomas y semiautónomas aunque presentan algún tipo de pérdida de memoria, por eso las actividades realizadas han sido clasificadas en cuatro áreas denominadas: área de la reminiscencia; de la memoria; de la cultura y área de las manualidades.

La elección de este tema se ha caracterizado en gran medida para demostrar que los mayores que se encuentran en residencias y centros de día, aun son personas activas, que forman parte de la sociedad, que pueden utilizar su tiempo libre realizando actividades lúdicas, entretenidas y en la medida de lo posible que sean educativas, con el fin de que se sientan útiles en una sociedad tan vulnerable especialmente con determinados colectivos donde quedar por desgracia incluidos las personas mayores.

Con el proyecto “Quiero recordar y no olvidar” se pretende contribuir a mantener en funcionamiento los mecanismos de la retención y el recuerdo realizando un papel sustitutorio de los estímulos que progresivamente se han ido perdiendo a lo largo de los años, además trata de paliar uno de los problemas detectados en la población de mayores la pérdida de memoria, pues en edades avanzadas es muy común que la memoria se deteriore, apareciendo en ocasiones algunas enfermedades como demencia senil o el Alzheimer.

De manera global se intenta mejorar la calidad de vida de las personas mayores de 65 años, mediante la intervención de diferentes aspectos: trabajando directamente el déficit de memoria, fomentando las relaciones sociales y motivando el ocio; todo esto desarrollado a través de actividades lúdicas.

De manera más específica se desea mejorar la predisposición de los participantes a establecer relaciones interpersonales, a través del trabajo en grupo y de la dinámica de intervención por turnos y de auto ayuda.

El proyecto está englobado dentro de uno de los programas del centro, especialmente en el de Ocio y Tiempo Libre, ya que tras analizar todos los programas del centro este era el que tenía menos actividades para los mayores. Por otro lado, estas personas necesitaban un refuerzo de la memoria, esto fue determinado tras varios días con ellos en el centro y empleando como técnica la observación participante tanto de manera libre por el centro, como en los talleres de Cognitiva y Gerontogimnasia los cuales se realizan a diario. Por lo tanto, se decidió realizar un taller de refuerzo y entrenamiento de la memoria cuya finalidad fuese la de mejorar la calidad de vida de los usuarios del centro a través de actividades lúdicas.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El aumento de la población de personas mayores de 65 años, debido al descenso de la mortalidad y los cuidados sanitarios y sociales, ha propiciado un aumento de la esperanza de vida, que se ha incrementado durante todo el siglo XX y en lo que va del XXI situándose en una media de 81,6 años. Nuestros mayores, no sólo viven durante más tiempo cuantitativamente, sino que su calidad de vida integral o biopsicosocial, ha experimentado un crecimiento mucho mayor.

A lo largo del siglo XX la población mayor de 65 años sufrió un incremento en España al igual que en todos los países de la Unión Europea, esto se debió al descenso de la natalidad, junto con el descenso de la mortandad que provocó un envejecimiento general de la población. Podríamos afirmar que el número de personas mayores de 65 años se ha duplicado en la última década del siglo XX y, que esta tendencia va a continuar avanzando en los próximos años, y a lo largo del siglo XIX de forma que los grupos de personas mayores se incrementarán y a la vez disminuirá la proporción de personas jóvenes. De hecho, en España ya se puede afirmar que existe un número superior de personas mayores de 65 años que de jóvenes de 16 años, tal y como refleja el Censo de Población de 2001 del Instituto Nacional de Estadística (INE). Se espera que en los próximos 25 años los

mayores ocupen el 22% del total de la población y el INE estima que en el 2050 habrán 16.387.874 mayores correspondiendo al 30,8 % de la población.

En este apartado se definen dos conceptos sobre los cuales se fundamenta el proyecto de intervención, que son: el ocio y tiempo libre y la reminiscencia.

EL OCIO Y TIEMPO LIBRE

La voz es unánime y sin obviar las causas histórico-generacionales, “dentro del segmento poblacional que ocupa la actual tercera edad, la planificación de la actividad y el ocio después de la jubilación, apenas ha existido”.

Pero más unánime es la idea de que el ocio y la actividad en la tercera edad repercuten beneficiosamente en la vida de todos:

...son una parte obligada para una vejez productiva y sana, en la que, según Vega (1988), existirían tres condiciones fundamentales a tener en cuenta: la calidad de vida del anciano.; el ocio y el aprovechamiento del tiempo libre; la última condición requiere una preparación física y espiritual inseparables e imprescindibles.

La actividad es un claro indicador de la calidad de vida global de las personas mayores. Estar activo implica directamente tener salud, relaciones sociales, independencia.

Martín (1977, p. 249) ha señalado que parece claro que

una de las tareas básicas de la educación de la personas adultas debe ser la de entrenar a la gente en el disfrute del tiempo libre, para lo que es necesario promover contextos sociales estructurados que favorezcan actividades de ocio, dado que estas, a su vez, facilitan el establecimiento de amistades, diferentes redes y patrones de relación y apoyo social, en conjunción con un mayor desarrollo de la activación del individuo en las esferas física y mental.

En la actualidad debemos replantearnos lo que conocemos como Tercera edad, que como señala Rocío Fernández-Ballesteros en el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (2011, p. 115), se distingue entre:

Tercera edad: hace referencia a las personas mayores que mantienen una funcionalidad óptima, es decir, buena salud y autonomía funcional.

Cuarta Edad: es el grupo de personas mayores que presentan una edad funcional con alto deterioro, mala salud, baja autoestima y amplio nivel de fragilidad.

CONCEPTO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

Para llegar al concepto de tiempo libre, podemos subdividir el tiempo total de que dispone una persona en varias categorías:

- Tiempo no disponible, el empleado en el cumplimiento de todas las obligaciones (trabajo, satisfacción de necesidades, cuidado del hogar...)
- Tiempo disponible, incluye el tiempo dedicado a ocupaciones autoimpuestas tales como voluntariado social o escuela de idiomas.
- Tiempo libre, es el que queda después de cumplir con todas las obligaciones ya sean laborales, sociales, vitales...

Trilla (1993), lo define, como un tiempo exento de obligaciones, como el que la persona tiene para sí misma o para hacer aquello que desea.

Respecto al concepto de ocio, como una actitud para afrontar el tiempo libre de forma autónoma y satisfactoria. En este sentido, implica la gestión de actividades escogidas libremente con el fin de disfrutar, descansar, sentirse realizado... (Silvia castillo – Manuela Sánchez).

Ya la declaración de los Derechos Humanos, proclamaba en 1984, el derecho al descanso, a la limitación del tiempo de trabajo y a disfrutar de un cierto tiempo libre.

En este sentido, recojamos las palabras de LLull Peñalba (2001), sobre las implicaciones del ocio en el desarrollo social:

- Es un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico.
- Es un indicador de la calidad de vida.
- Es una fuente de salud y de prevención de enfermedades.
- Crea empleo, bienes y servicios.
- Alivia la insatisfacción, el estrés, el aburrimiento, la falta de actividad física, la falta de creatividad y la alienación.

El ocio, los trabajos domésticos, la vida en familia y la salud, son los polos que determinan y organizan el tiempo libre en los mayores. Cualquier actividad puede constituir una actividad de ocio. Ragheb (1980), agrupa en seis categorías el ocio en los mayores estas son:

1. Massmedia (ver la tele, leer periódico....)
2. Culturales (teatro, cine danza...)
3. Deportivas (natación, gimnasia, baile...)
4. Al aire libre (camping, jardín, caza...)
5. Sociales (visitar a amigos, fiestas...)
6. Hobbies y pasatiempos (fotos, pintura, coleccionismo...)

EN EL ÁMBITO DE LOS MAYORES

El ocio dirigido a las personas mayores mantiene sus capacidades y rehabilita las habilidades deterioradas; y además tiene la gran cualidad de darles la oportunidad de desarrollarse personalmente y así asumir de una manera sana el proceso de

envejecimiento. Además el ocio puede ser la forma de reivindicarse a sí mismos, de demostrar a los demás y demostrarse que todavía valen para algo. Por tanto creo que debemos considerar el ocio como un instrumento fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Para ello será fundamental considerarlo como un medio más para moldear la personalidad de cada uno. En la intervención con personas mayores debemos reconsiderar el ocio como una variable relacionada con la calidad de vida de las personas mayores, así como un recurso preventivo y educativo de ciertas situaciones y trastornos y un medio para el desarrollo personal.

LA REMINISCENCIA

La Reminiscencia se define como la recuperación personal de episodios vivenciados que forman parte de nuestro pasado. La reminiscencia ha seguido atrayendo a investigadores y profesionales de forma cada vez mayor desde el artículo seminal de Butler (1963) sobre la revisión de la vida. En la actualidad, la reminiscencia se investiga por profesionales de múltiples disciplinas, desde una perspectiva tanto teórica como aplicada, incluida la enfermería, la terapia recreativa, el trabajo social, la educación, la teología, la gerontología, y diversas áreas de la psicología (evolutiva, personalidad cognitiva, social, etc..).

Robert Butler (1963) fue pionero en subrayar la importancia de la reminiscencia y la revisión de vida como proceso psicológico para lograr la adaptación exitosa de los adultos mayores a través de las diferentes etapas de la vida. Butler destacó este concepto a partir de la observación clínica desde los dominios de la psiquiatría y la gerontología, donde observó un aumento de la reminiscencia en los mayores, entendido como el acto o proceso de recordar el pasado y ello le llevó a postular que se debía a la presencia universal de una experiencia interior o proceso mental de la revisión de la vida sobre uno mismo. A partir de estas observaciones, conceptualizó la revisión de la vida como una forma espontánea o proceso natural "que se caracteriza por el progresivo retorno a la conciencia de

las experiencias pasadas, y en particular, el resurgimiento de conflictos no resueltos" (1963, p. 66).

Se trata de un tipo de educación que tiene una extraordinaria aplicación en el ámbito de las personas mayores, aunque también se puede enfocar de manera específica a personas afectadas por una demencia, para evocar los recuerdos de sus vidas. Podemos decir que la reminiscencia es una metodología sobre la experiencia vital que comparte vínculos con el pasado y los proyecta en el futuro, es empleada en personas con Alzheimer, cuyo fin es hablar y reflexionar sobre la experiencia de vida, es decir, la reminiscencia consiste en hablar o pensar sobre la propia experiencia vital para compartir recuerdos y reflexionar sobre el pasado.

Es un medio para establecer vínculos agradables, compartiendo actividades y significados personales. Son experiencias del pasado que toman sentido en el presente para proyectar el futuro.

MARCO INSTITUCIONAL

El centro institucional donde se ha diseñado e implementado el proyecto de intervención "Quiero Recordar y no Olvidar" se denomina "*Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores*". Se encuentra ubicado en una zona residencial "Polígono El Rubión", aproximadamente en el punto medio del casco urbano. Tiene fácil acceso, tanto desde la vía principal "Gran Vía" como por la "Avda. Río Segura". Es una zona de calles amplias, junto al Parque Infantil "La Amistad" y una zona que acaba de comenzar a urbanizarse. Más exactamente su dirección es: Calle Jardín del Conde 7, Blanca (Murcia).

La institución es un equipamiento público local dependiente del Ayuntamiento de Blanca y que tiene concertadas plazas con el IMAS, para atender a personas en situación de dependencia reconocida, a través del sistema Murciano de Atención a la Dependencia. Está dotado de personal técnico cualificado y destinado a prestar servicios especializados para Personas Mayores que presenten

dificultades en cuanto a su autonomía por razones físicas, psicológicas y funcionales.

Es un centro concertado, por lo que en él existen plazas públicas financiadas por el Instituto Murciano de Acción Social (IMAS). El servicio va destinado a personas que tengan reconocidas un grado de dependencia protegible, por el Sistema de Atención a la Dependencia, a través de las plazas convenidas por el IMAS y además existen cinco plazas de titularidad municipal que están destinadas a los usuarios/ as de servicios sociales del Municipio.

La metodología de trabajo que se emplea en este centro es la del trabajo interdisciplinar, es decir, cada profesional, además de trabajar desde su disciplina, colabora con los otros profesionales, planteando planes de cuidados conjuntos, con el objetivo común de mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

La residencia y centro de día Virgen de los Dolores de Blanca ofrece una diversidad de servicios bien como residencia o como centro de día, aunque solo nos vamos a centrar en los que pertenecen al centro de día pues es con estos usuarios con los que se va a llevar a cabo dicha intervención.

► CENTRO DE DÍA

Ofrece la atención necesaria a las personas mayores autónomas o afectadas por diferentes grados de dependencia. Entre sus características se destaca la función de la directora pues esta es la responsable del funcionamiento de dicho centro, así como de la coordinación de las actividades que se realizan.

En este centro hay servicio de información, orientación y tramitación sobre: pensiones y prestaciones, atención en residencia, servicios del centro, reconocimiento de minusvalía, relación con otros organismos, etc.

Entre sus servicios ofrece: Servicio de Estancias Diurnas, transporte, comedor, peluquería, podología, fisioterapia.

El Centro presta el servicio diurno de 9 a 18 horas de forma continuada. Los usuarios realizan en el centro el desayuno, la comida y la merienda. Aquellos que tienen problemas de movilidad son recogidos y llevados a sus domicilios en un medio de transporte propiedad de dicho centro.

● ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

El equipo multidisciplinar del centro se compone de los siguientes profesionales:

- Auxiliares de Enfermería: 1 cada seis usuarios, jornada completa.
- Enfermera: 4 horas al día.
- Médico: 1 hora diaria
- Trabajador social: 2 horas al día.
- Psicólogo: 2 hora al día.
- Fisioterapeuta: 4 horas al día.
- Director de centro: Jornada completa

Equipos de trabajo:

- Equipo de dirección
- Consejo de centro
- Equipo de trabajo social
- Equipo médico y de rehabilitación
- Equipo de enfermería
- Equipo de auxiliares (son el pilar de la atención a la persona mayor)

● ORGANIGRAMA (Ver anexo 1)

● ACTIVIDADES, TALLERES Y PROGRAMAS QUE SE REALIZAN EN EL CENTRO

1- ACTIVIDADES

Las actividades que con mayor frecuencia se realizan son:

➤ CULTURALES

- Exposiciones
- Visitas a museos
- Programas comunitarios: relaciones intergeneracionales

➤ RECREATIVAS

- Excursiones
- Jornadas de convivencia
- Bailes
- Juegos de mesa: naipes, parchís, bingo y dominó
- Juegos de exterior: petanca

En determinadas ocasiones especialmente en fechas señaladas como puede ser carnaval, semana santa, navidad, se realizan actividades relacionadas con dichos acontecimientos.

2- TALLERES

Los talleres que se imparten a diario en el centro son dos y su objetivo es el mantenimiento de las habilidades físicas y mentales para favorecer el desarrollo personal y psicológico de los usuarios. Estos son: “El Taller de Gerontogimnasia” y “El Taller de Cognitiva”; ambos se llevan a cabo por las mañanas de 10:00-13:00.

3- PROGRAMAS

Entre sus programas se encuentran:

Los asistenciales e individualizados entre los que destacamos:

- ATENCIÓN PERMANENTE Y CUIDADO PERSONAL
- ALIMENTACIÓN
- MEJORA DE AUTO AYUDA
- DE ACTIVIDADES FÍSICAS INDIVIDUALES
- DE TERAPIA FUNCIONAL

Los programas relacionados con actividades lúdicas, de manualidades....

- PROGRAMA DE TERAPIA RECREATIVA: Es un programa que busca la distracción y el recreo por medio de la actividad y las manualidades. Sus objetivos son brindar al anciano una serie de alternativas y posibilidades con diferentes actividades lúdicas, a ser posible grupales, con fin terapéutico. Logra el interés y la diversión del anciano. Enseñar nuevos juegos o destrezas.
- EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE: En este programa quedan incluidas las actividades socio-culturales entre las que se encuentran: la salida a museos, al exterior del centro, en particular para aquellos con bajo nivel de autovalimiento, que pueden ir desde un simple paseo por las zonas limítrofes hasta lugares más alejados. Así como los encuentros intergeneracionales con personas de otros centros, con los niños de los colegios y los jóvenes del instituto de la localidad.

Con este programa se pretende:

- Fomentar la participación social del mayor, en la programación y desarrollo de aquellas actividades en las que puedan participar activamente, fomentándose a este fin la autoorganización.
- Apoyar el desarrollo de ofertas socio-culturales diversificadas de forma que se adecuen a los diversos niveles de niveles de capacidad física, estilos de vida, actitudes y cultura.

- Potenciar actividades intergeneracionales transmitiendo sus conocimientos y tradiciones culturales, donde se sientan valorados y puedan actuar de protagonistas.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

Como se ha mencionado anteriormente los temas que se van a tratar en este proyecto de intervención están relacionados con el ocio y tiempo libre, aunque con diversas temáticas, especialmente haciendo hincapié en la reminiscencia a través del recuerdo, la memoria, la cultura y las manualidades. La selección de trabajar con estos temas ha tenido lugar tras un exhaustivo análisis de la realidad realizado en la institución durante un periodo de tiempo de tres semanas.

Las estrategias que han utilizado para recopilar la información y llegar a determinar las necesidades de los participantes han sido:

1. La observación directa y la participante
2. Charlas de manera informal con los usuarios
3. Las entrevistas abiertas
4. El cuestionario
5. La reunión

1. OBSERVACIÓN DIRECTA Y PARTICIPANTE

Con esta técnica se determinaron las siguientes necesidades en relación a los usuarios:

- Son personas desmotivadas, conformistas.
- También tienen deterioro cognitivo con pérdida de memoria.
- Tienen predisposición a la participación y a realizar actividades, pues les gusta sentirse validas

- Les gusta que les escuchen y mostrar lo que han realizado para que les demos nuestra opinión.

2. CHARLAS

A través del diálogo y el acompañamiento realizado con las personas del centro se ha conseguido averiguar:

- Un grave problema: la situación de aislamiento que presentan algunos usuarios respecto de la sociedad que les rodea, tanto de información como en el sentido puramente físico. Muchos comentaban que no hablaban con el resto de compañeros y en concreto una decía: “yo no hablo con la gente del centro porque son unos incultos”.
- Por otro lado la mayoría de usuarios del centro presentan un alto grado de discapacidad y otros no son participativos, pues no les interesa realizar ninguna actividad, porque lo ven como un esfuerzo o un trabajo y comentan que ya han trabajado mucho a lo largo de su vida y que ahora les toca descansar son totalmente pasivos, por eso, la muestra de población participante es solamente de 20 personas.
- En estas charlas también fue donde se pensó trabajar e incluir el tema de la muerte, pues casi siempre mencionaban a alguien que había fallecido bien familiar o amigo o incluso alguien famoso de la tele.

3. ENTREVISTAS ABIERTAS

Las entrevistas se han realizado a la psicóloga y a la directora del centro.

En una primera entrevista con la psicóloga se pudo conocer más a fondo a los usuarios pues ella explicó el nivel de discapacidad de los usuarios y en los grados en los que estaban, también ofreció información sobre los programas, actividades y talleres que se habían realizado en el centro hasta el momento con el fin de no

se repitiesen actividades. Se comprobó que el programa donde más falta hacia incluir actividades era en el del Ocio y Tiempo Libre, pues solo habían realizado actividades puntuales según las fiestas del año, salidas culturales y encuentros intergeneracionales.

En una segunda entrevista y tras haber detectado ya algunas necesidades fue cuando se le propuso trabajar el tema de la muerte, por las charlas que se habían tenido con los mayores pero ella dijo que este tema estaba planteado para llevarlo a cabo por un agente externo (un notario) con el fin de que ellos realizaran sus últimas voluntades y fue cuando se pensó realizar un pequeño taller con este tema, pero la psicóloga insistió en que ese tema había que consultarlo con la directora.

A continuación se realizó una entrevista con la directora para dialogar las necesidades detectadas hasta el momento y las propuestas que habían surgido para paliar dichas necesidades y como se iban a englobar dentro del taller, por otro lado se le comentó el incorporar la temática de la muerte. En relación a este tema se mostró reacia y aconsejó que no se tocara pues desde el centro se estaba tratando la manera de llevarlo a cabo y aun no lo tenían del todo claro. Su propuesta fue que se indagara más a fondo y que lo veríamos más adelante.

4. CUESTIONARIOS

Con esta técnica se consiguió información sobre sus intereses en determinados temas, tareas, juegos...y para eso se les pasó una escala tipo likert de intereses (ver anexo 2).

- Una vez realizado, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Figura 1 en ella podemos apreciar que lo que más les interesa es la religión y lo que menos la política. Tras la religión por lo que más interés muestran, es por las manualidades y la cultura. Dentro de las manualidades, presenta un mayor porcentaje el colorear y dibujar, seguido de la lectura; y en relación a la cultura lo

que más les gusta son los refranes, las adivinanzas, los cuentos...., seguido del teatro colocando en último lugar las excursiones. En cuanto a los hobbies destacan el bailar, cantar y la música como los que más le gustan y lo que menos le interesa es tocar instrumentos. En la Figura 1 también podemos ver que todo lo relacionado con los medios de comunicación no les gusta mucho, aunque lo más puntuado dentro de este bloque es el periódico y las noticias y como menos el cine finalmente destacan la petanca como juego favorito colocando en última posición los bolos.

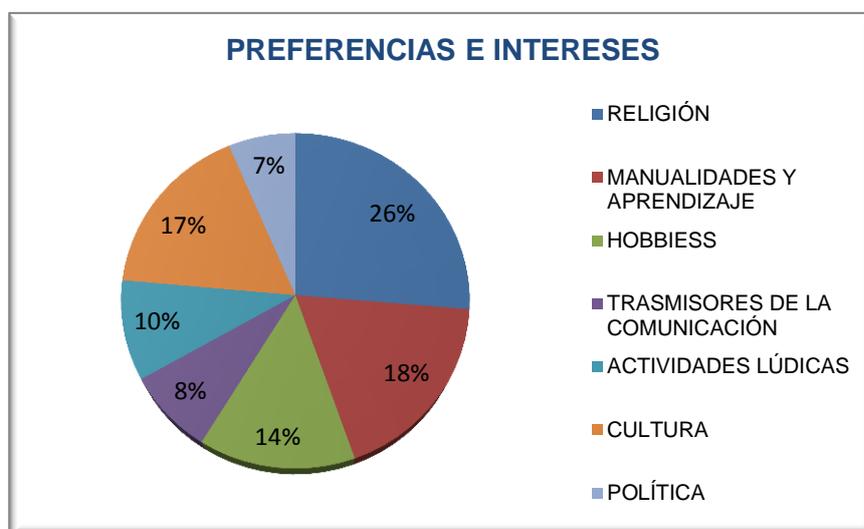


Figura 1. Preferencias e intereses de los mayores del centro
(Fuente: Elaboración propia)

En segundo lugar se les pasó un cuestionario, a través del cual se pretendía obtener información más personal sobre determinados aspectos de su vida, sobre sus gustos, su forma de participar en las actividades, sus creencias, etc. (Ver anexo 3).

- A través de este cuestionario se descubrió que todos pertenecen a la misma religión y además la practican; que se habían dedicado a profesiones no cualificadas, la mayoría no tienen estudios, que participan solo en las actividades que les gustan y prefieren trabajar individualmente y no reconocen que el tener pérdida de memoria es una enfermedad.

Para finalizar se pasó otro cuestionario (ver anexo 4), con preguntas relacionadas sobre la muerte para corroborar si el tema podía llevarse a cabo o no.

- Descubrimos que la mayoría dice no tener miedo a ella, pero que no es un tema para dialogarlo continuamente, aunque no les incomoda hablar de él, pero de manera puntual. Son muy católicos y este tema lo ven como el paso a la otra vida, 15 de los 20 dicen que tras la muerte irán al cielo y se encontrarán con sus familiares, amigos y estarán con Dios; los otros 5 piensan que tras su muerte volverán a la vida reencarnados en otras personas. Todos coinciden en que la muerte ahora la ven diferente a cuando eran jóvenes pues en su época de juventud no pensaban en ella porque la veían como algo muy lejano. Por otro lado todos han acompañado a algún familiar en su lecho de muerte unos a sus padres, otros a algún hermano o incluso a su cónyuge. A pesar de todo esto no demostraron más interés por tratar el tema.

5. REUNIÓN

Finalmente, en la tercera semana de estancia en el centro nos reunimos la directora, la psicóloga, mi tutora de prácticas y yo. El motivo de tal reunión fue para priorizar las necesidades, determinar las actividades que debían incluirse en los talleres y cuales se debían eliminar del proyecto, así como, los recursos que se iban a utilizar para cada actividad del taller, con el fin de comprobar si el centro disponía de ellos o por el contrario debía proporcionarlos.

En primer lugar se priorizaron las necesidades, a través de la técnica del diamante quedando de la siguiente forma:

1. Trabajar la reminiscencia a través de complementos terapéuticos tales como: La musicoterapia, la arteterapia, el cine y el teatro.
2. Realización de actividades relacionadas con la memoria que a la vez sean complementarias a las del taller de cognitiva.
3. Hacer que se sientan útiles a través de la cultura y las manualidades.

A continuación revisamos las actividades propuestas y seleccionamos en consenso las que creímos convenientes para trabajar con los usuarios/as que iban a participar en el proyecto, con el fin de que fueran actividades que pudieran ser adaptadas o modificadas para ellos y que no se hubieran realizado con anterioridad, así como descartamos algunas que se habían intentado hacer en otras ocasiones y habían fracasado, porque a los usuarios no les había interesado, porque no habían sido lo suficientemente motivadoras o por no entender su contenido. Finalmente, decidimos no tratar el tema de la muerte por dos motivos: El primero, porque los propios participantes en el fondo no estaban muy dispuestos a tratarlo y en segundo lugar porque no iba a dar tiempo pues para la realización de algunas actividades propuestas, los usuarios necesitaban más de una sesión, según la opinión de la psicóloga, que lleva trabajando con ellos bastante tiempo.

POBLACIÓN PARTICIPANTE

La población del centro es de 72 usuarios en total, aunque hay una capacidad total de 80 plazas. Divididas de la siguiente forma: 40 son para el centro de Día, de las cuales 35 plazas son vinculadas o conveniadas y las 5 restantes son privadas y para residencia un total de 50, conveniadas 35 y el resto privadas.

En este centro hay personas con una dependencia del 100% que necesitan la ayuda de los profesionales del centro para todo, pudiendo decir que estas personas son las más afectadas por el Alzheimer, o diversas discapacidades, también hay otros usuarios con una dependencia intermedia y algunos independientes que generalmente son los que acuden al centro durante el día.

Tras varios días en el centro observando a los usuarios; dialogando con ellos y tras realizar algunas entrevistas con la psicóloga del centro y la directora se determinó que el proyecto se llevaría a cabo con los mayores del centro de día, pues a pesar de que presentan pérdidas de memoria son la mayoría autónomos o

semiautónomos, frente al resto de usuarios que presentan una dependencia casi total debido a sus discapacidades físicas como mentales.

En relación a la muestra poblacional que ha participado en el proyecto hay que decir que de los 40 usuarios solo 20 han mostrado una actitud participativa y voluntaria.

En la Figura 2 se muestra una relación de las características de los participantes en dicho proyecto.

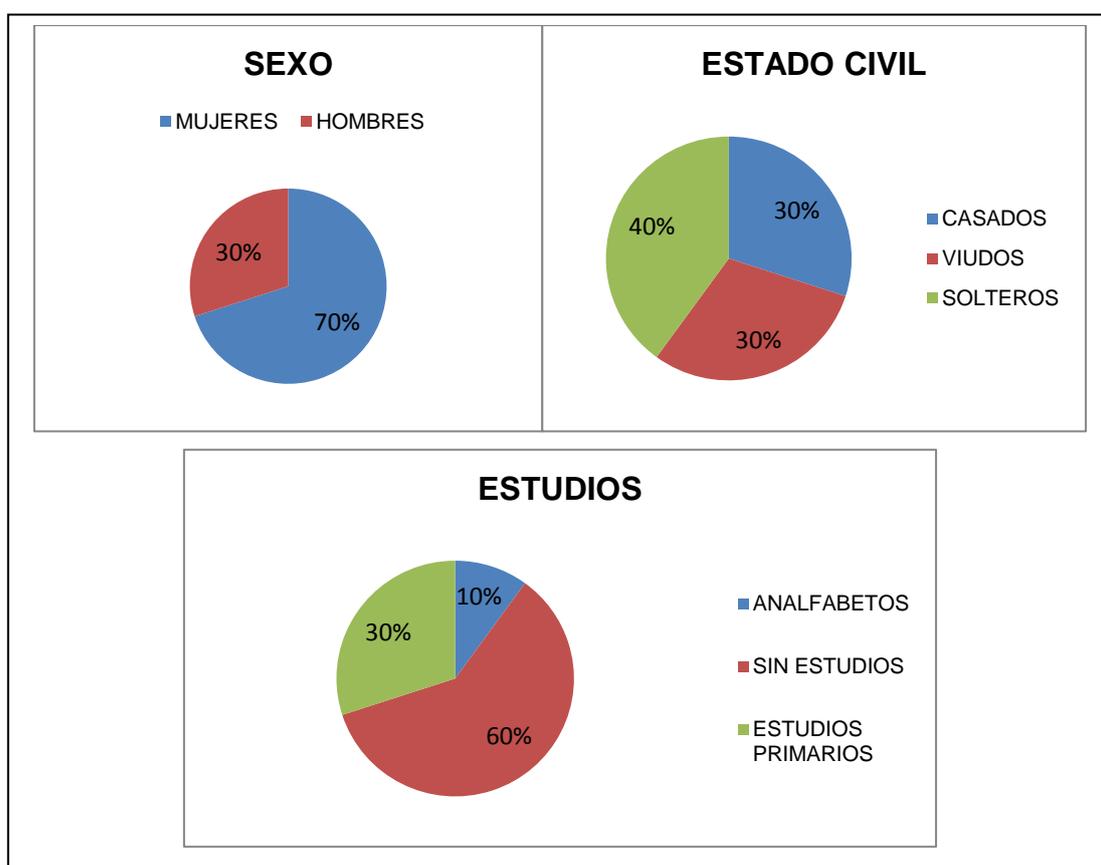


Figura 2: Participantes por sexo, estado civil y estudios
(Fuente: Elaboración propia)

Como podemos ver en la Figura 2, el 70% son mujeres, frente al 30% que son hombres. Con edades comprendidas entre los 70 y los 96 años. Predominan los solteros y el nivel de estudios es bajo pues solo 3 de los 10 participantes tiene estudios primarios, uno tiene el Graduado Escolar y un módulo de contabilidad,

los otros dos tienen el certificado de estudios; una usuaria es analfabeta y el resto no ha ido a la escuela aunque saben leer y escribir, aunque no lo hacen de manera correcta.

En relación a los oficios que han realizado a lo largo de su vida, se ha sabido que han sido trabajos en su mayoría no cualificados destacando la agricultura, la construcción y la carpintería para los hombres y solo uno dice haber trabajado como mecánico de coches durante una temporada de su vida laboral; por el contrario las fábricas de fruta y esparto destacando como tarea principal la de picadoras, se convirtieron en escenario laboral de las mujeres, aunque también destacan otros trabajos como el de limpiar y servir en casas, hay una ayudante de cocina y el resto han sido amas de casa.

OBJETIVOS

GENERAL

- Mejorar la calidad de vida, el bienestar personal y el sentimiento de utilidad de los usuarios de la “Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores”, utilizando como proceso la reminiscencia y las actividades lúdicas, de ocio y animación.

ESPECIFICOS

- Fomentar la creatividad en el uso del ocio y el tiempo libre realizando actividades lúdicas y manuales
- Desarrollar la capacidad del disfrute lúdico y la apertura a nuevas formas terapéuticas como la música y el arte.
- Facilitar la participación de los usuarios en la elaboración de material para las actividades.
- Trabajar la memoria desde la parte cognitiva a través de ejercicios cortos que les faciliten la fijación y el recuerdo.

- Reforzar el sentimiento de utilidad y auto prestigio a través de las actividades culturales.
- Lograr actitudes y comportamientos creativos y gratificantes relacionados con las manualidades
- Conseguir la colaboración e implicación de otros colectivos.

PLANIFICACIÓN/METODOLOGÍA

A lo largo de este apartado se va a describir la puesta en marcha del proyecto de intervención “*Quiero Recordar y no Olvidar*” realizado en “*La Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores*”.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para este proyecto es: **Participativa** porque se considera importante incluir a las personas que participan en la programación de las sesiones, ya que estas aportan seguridad y generan interés, buscando elementos desencadenantes que suscitan preguntas, sin seguir una estructura rígida que resten las vivencias, se han creado situaciones donde ellos se han sentido valorados, así como se ha estimulado su participación en acciones solidarias de ayuda a los compañeros con mayor necesidad de apoyo a la hora de realizar las actividades. **Flexible** porque las actividades se irán adaptando a las necesidades de los usuarios y **abierta** ya que se realizarán las modificaciones oportunas a lo largo de la implementación del proyecto se eliminarán las actividades que resulten del agrado de los participantes y a la vez se podrán agregar otras que susciten el interés y la motivación de los participantes.

De manera más concreta, la metodología empleada consiste en una serie de actividades diseñadas para los usuarios del centro, a través de las cuales se pretende mejorar la memoria principalmente desde los recuerdos.

Para conseguir los objetivos propuestos se propone una metodología práctica que consta de cuatro áreas, dentro de cada área quedan incluidas una serie de actividades previamente elaboradas, con el fin de que se lleven a cabo de manera activa, participativa, lúdica, integradora, dinámica, entretenida, flexible y adaptadas a las capacidades y posibilidades, tanto físicas como mentales de dichos usuarios. Todo esto se pretende realizar desde una metodología participativa, trabajando tanto individual como grupalmente y donde la música, la pintura, el arte, la poesía y el cine son elementos fundamentales.

ACTIVIDADES

Las actividades trataran de resaltar algunas características de la metodología constructivista del aprendizaje por lo que encontrar sentido, supone establecer relaciones, es decir, hacer relaciones significativas y no relaciones arbitrarias, ya que si éstas son arbitrarias se olvidarán; Quien aprende construye activamente nuevos significados y en definitiva los participantes son responsables de su propio aprendizaje, es decir que el aprendizaje está mediatizado por la actividad constructivista. Aunque yo como educadora seré, la que guíe, oriente y de enseñe cómo se deben realizar las actividades y de qué manera se procederá a su puesta en marcha, coordinando y observando las actitudes y comportamientos de los residentes que participan en el desarrollo de éstas.

Como se ha comentado en el apartado anterior las actividades están englobadas en cuatro áreas que se describen a continuación:

1- ÁREA DE LA REMINISCENCIA: Dentro de esta área se utiliza la musicoterapia, Betes de toro (2000), como tratamiento de las habilidades cognitivas, donde la música es el elemento motivador para estimular las funciones superiores: la atención, la memoria, el nivel de alerta, la orientación, el reconocimiento, el aprendizaje y la imaginación También se trabaja la arteterapia con actividades creativas y a la vez terapéuticas donde la pintura, la narración y la música son elementos principales. Esta disciplina psicológica se utiliza para

que los mayores manifiesten sus sentimientos, emociones y preocupaciones, así como el poder desarrollar la creatividad inherente de cada uno. Finalmente se incluye en esta área una actividad religiosa ya que para los mayores la religión juega un papel importante pues la mayoría han recibido una educación religiosa y la han practicado buena parte de su vida, sea cual sea su religión; esto además ha quedado reflejado en el análisis de la realidad, pues los participantes mostraron un % elevado de interés por la religión, además recurrir a este tipo de actividades conlleva tres ventajas:

1. Ayuda a la reminiscencia del pasado ya que se pueden combinar con imágenes, objetos, acontecimientos que le recuerden su juventud
2. Ayuda a la estimulación de la memoria.
3. Ayuda a la socialización

2- ÁREA DE LA MEMORIA: En esta área los ejercicios, Maroto (2003), que se trabajarán serán de concentración, fijación, recuerdos, etc y el trabajo se centrará en los siguientes puntos:

- El reconocimiento visual: Mediante ejercicios en los cuales los objetos son reales, o son fotografías.
- La atención: Con tareas simples que ayuden a reforzar la activación mental.
- La orientación temporal, espacial y de la persona: con tareas básicas de situación en el momento temporal y espacial, biografía... para mantener al enfermo en contacto con la realidad que le rodea.
- La memoria: Potenciando la memoria inmediata con ejercicios de repetición de series, reforzando la memoria reciente con ejercicios cortos que faciliten la fijación y el recuerdo manteniendo el mayor tiempo posible la memoria.

3- ÁREA CULTURAL: Con actividades relacionadas con la lectura, la poesía, el cine, y rescatando parte de la cultura popular, Martínez (1924).

4- ÁREA DE CREATIVIDAD PLÁSTICA: En ella se realizarán actividades de manualidades, de dibujo, pintura y se realizará un collage o colaje englobando parte de las actividades realizadas en las otras áreas formando su propio mural de los recuerdos. En esta área los mayores podrán desarrollar la concentración, estimular la destreza manual, la creatividad y la perseverancia, también les ayudará a aprender a hacer algo por ellos mismos. Se puede decir que las manualidades refuerzan la autoestima, ser capaz de hacer algún trabajo manual y hacerlo bien es importante sobre todo para los mayores que se demuestren a sí mismos que aun son capaces de hacer esfuerzos y conseguirlos.

Las actividades programadas en este proyecto quedan expuestas en la Tabla 1, para verlas más detalladas ver los anexos correspondientes.

Tabla 1. Sesiones y actividades (Fuente: elaboración propia)

ÁREA DE LA REMINISCENCIA (VER ANEXO 6)	
SESIONES	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	"DISCOFÓRUM LA GRAMOLA"
SESIÓN 2	"EL MURAL MUSICAL"
SESIÓN 3	"EL REFLEJO DE LA MÚSICA"
SESIÓN 4	"EL ÁRBOL DE LAS CUALIDADES"
SESIÓN 5	"LOS VERSOS"
ÁREA DE LA MEMORIA (VER ANEXO 7)	
SESIÓN 6	" MIS RECETAS CULINARIAS"
SESIÓN 7	"MNEMOTÉCNICA DE VISUALIZACIÓN"
SESIÓN 8	"HISTORIA DE JULIO"
SESIÓN 9	"HISTORIA IMAGINARIA"
ÁREA CULTURAL (VER ANEXO 8)	
SESIÓN 10	"PUZZLE DE REFRANES"
SESIÓN 11	"LAS FÁBULAS"
SESIÓN 12	CUENTO MOTOR: "UN DÍA EN EL BOSQUE"
SESIÓN 13	CUENTO MOTOR: "UN DÍA EN LA RESIDENCIA"
SESIÓN 14	" CINEFÓRUM"
SESIÓN 15	"CORTOFÓRUM"
ÁREA DE LAS MANUALIDADES (VER ANEXO 9)	
SESIÓN 16	"ELABORACIÓN DE CARETAS"
SESIÓN 17	"DECORANDO MIS VELAS"
SESIÓN 18	"LOS MANDALAS"
SESIÓN 19	"EL COLLAGE DE LOS RECUERDOS"
SESIÓN 20	"EVALUAR RECORDANDO" (VER ANEXO 10)

Antes de comenzar con las actividades se realizará:

- ▶ **SESIÓN INFORMATIVA:** Servirá para informarles sobre el proyecto que voy a llevar a cabo con ellos, el tiempo que voy a estar y los días y horas que estarán conmigo participando en las actividades que en un principio he elaborado y también les informaré de que ellos como participes del proyecto pueden proponer actividades para realizar durante el periodo de tiempo que yo permanezca en el centro. La duración será aproximadamente de una hora.
- ▶ **ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN:** La finalidad es conocernos mutuamente, coger confianza, perder el miedo y la vergüenza. (Ver anexo 5).

TEMPORALIZACIÓN/ CRONOGRAMA

El proyecto “Quiero Recordar Y No Olvidar”, se llevará a cabo durante la última semana de Marzo, y durante los meses de Abril y Mayo. La duración de las sesiones es de dos horas, de lunes a viernes por la tarde en horario de 16:00-18:00 y algunos sábados por la mañana, de 10:30-12:30. Pero de manera más específica queda reflejado en el siguiente cronograma. Tabla 2:

Tabla 2. Cronograma (Fuente: elaboración propia)

MARZO					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
		26/03/2014 Sesión informativa		28/03/2014 Presentación 1: “Quien soy” Presentación 2: “ Cada oveja con su pareja”	
30/03/2014 Sesión 1: “Discofórum la gramola”	31/03/2014 Sesión 2: “El mural musical”				
ABRIL					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
	1/04/2014 Sesión 3: “El reflejo de la música”	2/04/2014 Sesión 4: “El árbol de las cualidades”	3/04/2014 Sesión 4: “El árbol de las cualidades”	4/04/2014 Sesión 6: “Mis recetas	5/04/2014 Sesión 14: “Cinefórum”

				culinarias"	
7/04/2014 Sesión 20: "Evaluar recordando"	8/04/2014 Sesión 7: "Mnemotécnica de visualización"		10/04/2014 Sesión 7: "Mnemotécnica de visualización"		12/04/2014 Sesión 14: "Cinefórum"
14/04/2014 Sesión 7: "historia de julio"	15/04/2014 Sesión 8: "Historia imaginaria"	16/04/2014 Sesión 15: "Cortofórum"			
21/04/2014 Sesión 20: "Evaluar recordando" Sesión 9: "Puzzle de refranes"	22/04/2014 Sesión 9: "Puzzle de refranes"	23/04/2014 Sesión 9: "Puzzle de refranes"			
28/04/2014 Sesión 20: "Evaluar recordando" Sesión 10: "Las fábulas"	29/04/2014 Sesión 10: "Las fábulas"	30/04/2014 Sesión 18: "Los mandalas"			
MAYO					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
				2/05/2014 Sesión 11: cuento motor: "Un día en el bosque" Sesión 12: cuento motor: "Un día en la residencia"	3/05/2014 Sesión 14: "Cinefórum"
5/05/2014 Sesión 20: "Evaluar recordando" Sesión 12: cuento motor: "Un día en la residencia"	6/05/2014 Sesión 16: "Elaboración de caretas"	7/05/2014 Sesión 16: "Elaboración de caretas"	8/05/2014 Sesión 17: "Decorando velas"	9/05/2014 Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	10/05/2014 Sesión 14: "Cinefórum"
12/05/2014 Sesión 20: "Evaluar recordando" Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	13/05/2014 Sesión 13: " los versos" Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	14/05/2014 Sesión 13: " los versos" Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	15/05/2014 Sesión 13: " los versos" Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	16/05/2014 Sesión 13: " los versos" Sesión 19: "El collage de los recuerdos"	

RECURSOS

Los recursos empleados en este proyecto de intervención son los siguientes:

Tabla 3. Materiales (Fuente: elaboración propia)

MATERIALES		
INVENTARIABLES	FUNGIBLES	
Centro	Folios	Tinta para la impresora
Sala de manualidades	Lápices	Rotuladores de purpurina

Capilla	Bolígrafos	Témperas
Sala de descanso	Colores	Pinceles
Mesas	Rotuladores	Cartulinas
Sillas	Ceras	Papel charol de todos los colores
Televisión	Pegamento	Tijeras
Reproductor de DVD		
Ordenador		
Impresora		
HUMANOS		
Educadora Social		
Trabajadora social (tutora)		
Voluntarios	Monja	Jóvenes del instituto

PROCESO DE EVALUACIÓN

El proyecto “Quiero Recordar Y No Olvidar” se da en las tres fases de desarrollo que aparentemente se dan en todos los proyectos, estas son:

EVALUACIÓN INICIAL: Esta evaluación se realiza en la fase de diagnóstico (ver punto 2.3 Análisis de la Realidad). En ella se recoge la información necesaria para poder detectar las necesidades de los usuarios. Para la recogida de información se utilizan técnicas *cualitativas*, entre las que destacan la observación directa y la participante, las entrevistas abiertas, las reuniones, las charlas informales y *cuantitativas* como los cuestionarios a través de los cuales obtendré información personal sobre los gustos e intereses de los mayores del centro.

EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO: La recogida de información durante proceso de aplicación del proyecto será la siguiente:

Para la asistencia se emplearan dos técnicas cuantitativas una llamada “el folio pegatina” que consiste en la realización de una tabla con los nombres de todos los participantes del taller y esta se imprime en un folio pegatina. Antes de comenzar la sesión se reparten los nombres y cada uno se pone el suyo en su camiseta y aquel que no ha acudido al taller su nombre queda en el propio folio dando constancia de su no asistencia. También se utilizará otra técnica la de

colocar el nombre y fecha a los trabajos realizados y posteriormente recogidos por la Educadora Social aquellos que no hayan acudido no tendrán esos trabajos. La recogida de información de las actividades y de las expresiones y posturas corporales se realizará a través de técnicas cualitativas como la observación participante y los grupos de discusión utilizados en la actividad 20 "Evaluar Recordando". Los datos recogidos serán anotados en un registro anecdótico (ver anexo 12), en este se anotarán datos relacionados con la participación, motivación y cualquier otro comentario que realicen los usuarios a lo largo del desarrollo de las actividades.

EVALUACIÓN SUMATIVA: Para la recogida de información se utilizarán: Una escala Likert para que ellos expresen que actividades les han parecido más interesantes y cuales no para esto ordenaran las actividades realizadas en orden de preferencia (ver anexo 14) y dos cuestionarios cerrados uno para la Educadora (ver anexo 15) y otro para los participantes del proyecto de intervención (ver anexo 16), así como, también se utilizará parte de la información recogida en la fase de la planificación.

PROCESO DE APLICACIÓN

La implementación del proyecto "Quiero Recordar y No Olvidar" se ha llevado a cabo durante 32 sesiones de dos horas cada una de lunes a viernes incluyendo dos sábados. En ellas se han realizado 15 de las 20 actividades programada, (aunque en realidad se han realizado 16 pues a lo largo del proceso se agregó una actividad relacionada con una necesidad demandada por los propios usuarios a la vez que se realizaba una actividad de carácter similar se incluyó en el área de la memoria). El no haberse podido realizar todas las actividades programadas se debió: En primer lugar a la falta de tiempo; en segundo porque algunas actividades fueron sustituidas por otras que demandaron los propios usuarios a lo largo de la ejecución del taller y en tercer lugar porque el centro preparó otras actividades como una fiesta de sevillanas, o el concurso de monas, entre otras, actividades que preparó la dirección del centro de manera espontánea. El

proyecto comenzó el 26 de Marzo y tenía previsto finalizar el 16 de Mayo pero se retrasó hasta el 18 del mismo mes ya que el Viernes 16 solo se realizó la primera actividad “los versos” la siguiente se pasó al Lunes 19 de Mayo porque en esa hora tuvo lugar la presentación de los jóvenes que comenzarían en esa semana sus prácticas con este mismo colectivo. Aunque se considera como día final el 19 de Mayo, el Jueves 22 de Mayo por la mañana concluyó la actividad de “los versos” con realizando el encuentro intergeneracional con los niños del colegio y su posterior concurso (ver versos ganadores anexo 11).

RESULTADOS

Una vez comenzado el proyecto acudieron a las sesiones de presentación 20 usuarios de los cuales solo la mitad han continuado hasta el final, algunos dejaron el taller porque no se encontraban bien y todos los días ponían excusas, solo uno de ellos lo dejó porque el médico le dijo que no forzase la vista durante el tiempo que le administraban un tratamiento. Sin embargo durante la última semana se incorporó una mujer al taller y participó en las siguientes actividades: La última sesión de la elaboración de las caretas, pues llegó cuando estaban ya pintándolas y al no darle tiempo a realizar la suya se le facilitó un mandala para que ella lo pintara y no quedara sin hacer nada; pero si participó en la actividad de los versos y en la del Collage de los Recuerdos en esta ultima su aportación fue como colaboradora en la preparación del material y como ayudante en el montaje de los murales de los compañeros pues al haberse incorporado tarde no tenía el resto de actividades para montar su propio collage.

En relación a la participación y asistencia al taller podemos decir que seis han acudido todos los días, tres de ellos faltaron un día y otra faltó las dos últimas clases por estar enferma, por lo tanto su collage lo terminó la usuaria que se incorporó a las últimas clases. A las primeras sesiones después de las de presentación vinieron unas 15 personas de las cuales 5 fueron desapareciendo paulatinamente, también es verdad que a veces venían al taller algunos usuarios si les interesaba lo que se hacía se quedaban, esto no supuso ningún

inconveniente pues siempre la Educadora Social llevaba material de sobra. Milagros una mujer del centro de día se solía pasear por el pasillo todos los días y como las puertas del taller siempre permanecían abiertas ella siempre se paraba en la puerta y un día se le invitó a que participara y dijo: *”yo no se leer ni escribir y además no puedo estar mucho tiempo sentada, yo desde aquí te escucho porque me gusta oír como hablas y las cosas que lees”*, se refería a las sesiones de las fábulas. Por otro lado se destaca lo buenos alumnos que han sido, pues a pesar de que la mayoría no ha ido a la escuela y no tienen estudios, han participado en todas las actividades, aunque, habían dos personas que se quejaban continuamente, una decía que ella no veía y que no sabía lo que estaba haciendo, pero después se comprobó que era para que se le dijera que todo lo hacía perfecto pues le agradaba que alagaran su trabajo y un varón que se pasaba el tiempo diciendo que no le gustaba nada de lo que hacíamos y que no valía para nada, pero no se perdió ni un solo día del taller, al principio sus opiniones y comentarios podían ser confusos pero luego se descubrió que eran sus frase para todo, aunque en el fondo, si le gustaba y le interesaba todo lo que se hacía y además tras observarle se pudo comprobar que disfrutaba con las actividades.

Entrando de lleno en las actividades, estas se van a analizar brevemente algunas de ellas y especialmente las que han sufrido alguna modificación.

La primera sesión “Discoforum la Gramola”, al principio de poner la música, les daba vergüenza decir a que le recordaba la música, pero al final se soltaron y se terminó hablando de cuando eran jóvenes y bailaban en las verbenas, así como se realizó un recorrido de todos los cantantes famosos que habían pasado deleitando con su música por Blanca.

La actividad del “Mural Musical” sufrió algunas modificaciones estaba pensada para que se realizara con pintura de dedos pero la directora del centro aconsejó que se utilizaran témperas y pinceles, por lo que la pintura de dedos se sustituyó por las témperas.

“El árbol de las cualidades”, fue una actividad en la que no hicieron mucho caso pues lo que tenían que colocar en las ramas lo pusieron en los frutos o en las raíces, o todo en las ramas.... Pero lo bueno es que colocaron todo lo que se les pedía pero donde ellos creyeron conveniente.

A la actividad de las fábulas se le tuvo que agregar otra sesión porque así lo pidieron ellos. La última fábula que trabajamos era una anécdota y estaba relacionada con los mayores, una de las usuarias se emocionó ya que ella sabía una parecida, y repetía una y otra vez: “Eso sí que es una verdad”.

En relación a las actividades de la memoria, ellos pidieron hacer actividades de completar frases y palabras por eso se agregó una nueva actividad demandada por ellos y denominada “fuga de letras” (Ver anexo 13).

La actividad de los refranes también sufrió modificaciones, pues en la primera sesión hubo un exceso de refranes y algunos no eran conocidos, los participantes se volvían locos, algunos se iban a otro grupo a quitarle la parte del refrán que necesitaban cuando no la encontraban en el suyo. Por eso al día siguiente la actividad fue modificada se cogió la mitad de refranes y solamente aquellos que eran más conocidos. En esta sesión se desarrollaron mejor y acabaron correctamente la actividad.

Finalmente también sufrió modificaciones la última actividad la del collage de los recuerdos, pues en principio se prepararon unas letras que servirían de molde para que ellos las copiaran y recortaran en papel charol de diferentes colores para colocarlas en el mural como título y como subtítulos encima de las actividades realizadas, pero después de estar más de una sesión preparando las letras cuando las pusimos en el mural se veían muy grandes para ponerlas como subtítulos, por lo que la educadora optó por realizarlos con el WorArt en diferentes estilos, formas y colores y dárselas para que las recortaran y las colocaran en su collage. Con esta actividad se comprobó que se habían malgastado dos sesiones realizando un trabajo que luego no pudimos aprovechar.

El cortofórum les pareció muy interesante, pues no habían tenido ocasión de ver dicho corto y además les hizo recordar, a varios de ellos, su antigua profesión, especialmente las mujeres se sintieron identificadas con los personajes, la ropa que usaban en antaño..... Sin embargo el cinefórum no funcionó, pues al realizarlo en sábado no estaban todos los del centro de día pues ellos los sábados no acuden al centro y solo se acercaron tres, la película si se proyectó para que la vieran todos aquellos usuarios del centro y participaran en el posterior debate, fue vista por todo aquel que quiso aunque algunos entraban y salían de la sala continuamente, luego no fueron muy participativos en el debate. Se volvió a intentar en una segunda ocasión y fue mucho peor pues terminó la película y los que podían andar por si solos desaparecieron y el resto no hablaba o se había quedado dormido. Por lo tanto el cinefórum fue un fracaso en el planteamiento del proyecto, tal vez porque se realizó en sábado. Las películas que se proyectaron fueron: En la primera sesión “Amanecer de un sueño” y en la segunda sesión “El hijo de la novia”.

La actividad “Evaluar Recordando” ha tenido una gran importancia para la educadora ya que le ha servido para ir modificando puntos del proyecto en consenso con los propios usuarios, con el fin de adaptar las actividades a sus necesidades y demandas porque al fin y al cabo ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje. A través de esta actividad se descubrió un tipo de actividades que eran de gran interés para ellos, por lo que se agregó una nueva actividad la 21 denominada “Fuga de Letras”. Esta necesidad fue detectada durante la implementación del proyecto y tras la realización de la “evaluar recordando”. Esta también les servía a los participantes para recordar lo que se había realizado durante la semana anterior. Y tener siempre presente lo que se iba realizando.

EVALUACIÓN

A lo largo de este apartado se expondrán los resultados finales obtenidos del trabajo realizado en el proyecto “Quiero Recordar y No Olvidar”.

Tras la realización de la escala para valorar cuales han sido las actividades que más han interesado a los participantes y cuales por el contrario han resultado poco motivadoras las actividades realizadas según los gustos e interés de los mayores que han participado he conseguido el siguiente orden en las actividades según el interés de los mayores. Los resultados quedan expuestos en la Tabla 4.

Tabla 4. Valoración de las actividades realizadas (Fuente: elaboración propia)

POSICIONES	ACTIVIDADES ORDEN DE PREFERENCIA DE MÁS A MENOS	PUNTUACIÓN OBTENIDA
1	“Los versos” y “el collage de los recuerdos”	70
2	“Fuga de letras”	62
3	“El mural musical” y “las fábulas”	53
4	“Puzzle de refranes”	51
5	“El árbol de las cualidades”	48
6	“Discofórum la gramola” y “elaboración de caretas”	43
7	“Historia imaginaria”	35
8	“Los mandalas”	30
9	“Historia de julio” y “Cortofórum”	22
10	“Evaluar recordando”	15
11	“Mnemotécnica de visualización”	5
12	“Cinefórum”	3

Como podemos apreciar en la Tabla 4, los usuarios han seleccionado como actividades de gran interés la de los versos y el collage de los recuerdos pues para ellos han tenido un gran impacto la del collage porque han podido ver reflejado su esfuerzo y la gran cantidad de actividades realizadas durante las 32 sesiones del proyecto de intervención y la de los versos por ser una actividad religiosa y para ellos todo lo relacionado con la religión le resulta de un gran interés, además el realizar un concurso le ha motivado hasta el punto de

esforzarse por intentar conseguir el mejor poema. De esta actividad también debemos señalar el impacto que ha tenido para el centro pues ya se están planteando el realizarla todos los años e involucrar en su participación a otros colectivos.

Los resultados obtenidos tras el cuestionario de evaluación realizado por los participantes en relación al taller de manera global son los siguientes:

A todos les parece bien y muy bien, los contenidos trabajados, el material utilizado, las actividades realizadas, creen que en un futuro les puede servir para entrenar la memoria. Todos apuntan que mi función como educadora ha estado muy bien al igual que los conocimientos que les he transmitido, que mi trato hacia ellos ha sido muy bueno. Sin embargo cuatro de los participantes no les ha gustado el horario en el que se ha realizado el taller, a dos de ellos no les gustaría repetir este tipo de taller y uno califica de regular el número de sesiones.

INFORME FINAL

En este informe final se hará mención a la consecución de los objetivos, los logros alcanzados tras la puesta en marcha del proyecto, así como, las propuestas de mejora, para finalmente realizar una autoevaluación.

● CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS

En relación a la consecución de los objetivos no se puede afirmar de manera tajante que se ha conseguido mejorar su calidad de vida como se proponía en el objetivo general, pues es un objetivo a conseguir en el largo plazo, pero lo que sí se puede afirmar según los datos recogidos en los cuestionarios de evaluación que se les he pasado y que están detallados en apartados anteriores es que ellos lo han pasado muy bien, han disfrutado, aprendido cosas nuevas, venían con ilusión al taller, aportaban creatividad se les ofrecía la oportunidad que en sus

trabajos hicieran las modificaciones que consideraran oportunas para que se sintieran útiles y vieran que su aportación en la sociedad es importante y que a pesar de su avanzada edad aun podían aprender a realizar cosas nuevas expresar libremente su creatividad y además pudieron ver como sus obras eran expuestas ante la mirada de los demás. El fruto de su trabajo pudo ser observado y valorado por los profesionales del centro, el resto de sus compañeros e incluso por los familiares y voluntarios que han pasado por el centro.

En relación a los logros del proyecto tengo que decir que se ha conseguido que trabajen en grupo, pues al principio querían trabajar individualmente; que se ayuden unos a otros; compartan opiniones; han perdido el miedo a expresar sus opiniones y sentimientos..... por otro lado han sido más creativos de lo que en un principio se esperaba e incluso de lo que ellos mismos se pensaban, se han sentido útiles y además han valorado el aprender cosas nuevas, por ejemplo, Luisa decía:” *cuando vaya yo allí arriba (se refería a cuando se muera) y le diga yo a mi madre todo lo que estoy aprendiendo a la vejez, no se lo va a creer*”. A través de la observación se ha detectado que han disfrutado con las nuevas formas terapéuticas como es el arte y la música y además han participado en la elaboración de algunas actividades.

Por otro lado también hay que agregar que aunque han participado en todas las actividades programadas se notaba un mayor grado de participación en aquellas que más le interesaban.

● ORIENTACIONES Ó LINEAS DE MEJORA

Como propuestas de mejora se plantea una revisión del análisis de la realidad si se piensa volver a trabajar con este grupo de personas y en la misma línea del ocio y tiempo libre pues de los comentarios que han hecho a lo largo de su participación se puede deducir que demandan la realización de un taller de lecto-escritura.

También propongo que desde la dirección del centro se plantee incluir en el equipo de profesionales la figura de un educador social o terapeuta ocupacional para trabajar con los mayores, el ocio y el tiempo libre con el fin de conseguir a la larga mejorar su calidad de vida.

La última de las propuestas que hago es que se vuelva a plantear realizar cinefórum pero durante la semana por las tardes con el fin de comprobar el efecto que produce esta actividad realizada en otro momento es muy probable que los resultados sean diferentes a los obtenidos durante la realización del proyecto.

● AUTOEVALUACIÓN

Voy a comenzar valorando mi función como educadora en el centro. He mostrado a los usuarios un abanico lleno de posibilidades, con el fin fomentar la diversidad, ya que cada persona es única y como he podido ver en este centro cada uno tiene su función y según sus preferencias.

También he mostrado la capacidad para tratar temas que a los usuarios les podían motivar y poder adquirir la autonomía que muchos desean conseguir. Por eso, como profesional he seleccionado los recursos adecuados para intervenir en el contexto, permitiendo así el desarrollo del individuo, de una manera no forzada, ya que el usuario es el que tiene la voluntad de hacerlo por sí solo, por su propio interés. Me he comportado como mera trasmisora de conocimientos pues he intentado lograr que hubiera un escenario lleno de aprendizaje, experiencia e interés con el fin de conseguir que cada persona active su motivación.

Como Educadora Social he reflejado la teoría orientada fundamentalmente a la práctica a través de la intervención. Por ello, para la obtención de los objetivos he realizado diversas dinámicas tanto a nivel individual como grupal para conseguir el manejo del grupo con el que he intervenido.

En las actividades he intentado resaltar algunas características de la metodología constructivista del aprendizaje, ya que encontrar sentido, supone establecer relaciones, es decir, hacer relaciones significativas y no arbitrarias, ya que si son de este se olvidarán fácilmente. Por otro lado los participantes son responsables de su propio aprendizaje, es decir, que el aprendizaje está mediatizado por la actividad constructivista. Aunque yo como educadora he intentado guiarles, orientarles y enseñarles como se deben realizar las actividades y de qué manera se procedía a su puesta en marcha, coordinando y observando las actitudes y comportamientos de los usuarios que participan en el desarrollo de dichas actividades.

Tras la experiencia vivida durante la realización de este proyecto tengo que decir, en primer lugar sentí miedo a no poder realizar mi taller cuando vi que se iban poco a poco, pero he de reconocer que aunque no eran muchos los asistentes al taller si hubieran entrado los 20 que en un principio estaba previsto que asistieran yo sola no hubiera podido llevar a cabo tantas actividades, pues algunos necesitan en ocasiones un trato individualizado. Por otro lado me he sorprendido a mi misma y me he sentido valorada como profesional pues nunca me hubiera imaginado que yo sola podía llevar un taller, he cometido errores al plantear algunas actividades pero a la vez he sabido reconocerlos y solventarlos. También tengo que decir que en ningún momento me he quedado sin recursos para continuar el taller, pues siempre he llevado material de sobra por si venían más usuarios de los que acostumbraban. De manera grupal me he dado cuenta que para realizar un análisis de la realidad en un centro de estas características se necesita la colaboración de otros profesionales del centro que ya conocen a los usuarios pues no basta solo con la observación se necesitan otros instrumentos y a pesar de esto siempre hay algo que se nos escapa y que conseguimos descubrir a lo largo de la implementación de los proyectos.

En relación a los recursos materiales que he necesitado para las actividades del taller algunos me los ha facilitado el propio centro y otros los he puesto yo porque no porque no me los haya querido facilitar el centro sino porque los tenía yo en mi poder y otros los he comprado porque son recursos que quiero yo tener.

Tengo que decir que las instalaciones han sido adecuadas y con el espacio necesario para la realización del taller. Sin embargo los recursos humanos han sido escasos, algunas tardes me echaba una mano una monja que iba a visitar a su hermana y se pasaba a ver lo que hacía y me ayudaba un poco y un viernes los jóvenes del instituto que vinieron de visita al centro y participaron en la actividad del mural musical.

Tras mi última reunión con la directora del centro y mi tutora de prácticas han valorado mi participación y la metodología empleada a lo largo del proyecto de manera positiva, tanto les ha gustado mi taller que lo van a dejar en el centro y va a ser englobado dentro del programa de ocio y tiempo libre y se le va a dar continuidad. Los encargados de seguirlo son cuatro jóvenes que comienzan las prácticas, al día siguiente de finalizar yo, de un curso de monitores de ocio y tiempo libre y se van a encargar de realizar las actividades que yo no he podido llevar a la práctica por falta de tiempo.

REFLEXIÓN PERSONAL

Para finalizar este Trabajo Fin de Grado quiero aportar mi opinión personal y de manera global con el fin de reivindicar que el trabajo con mayores puede llegar a ser muy interesante, pues nos enriquece especialmente de sabiduría. Yo nunca me había planteado trabajar con este colectivo pero tras la implementación de este proyecto en “La Residencia y Centro de Día Virgen de los Dolores”, cuya oportunidad se me ha brindado tras la realización de las prácticas externas II del Grado en Educación Social, puedo decir que no me importaría trabajar con los mayores, pues es un colectivo con el que aprendemos mutuamente, nosotros les ofrecemos entretenimiento, conocimientos, destrezas, creatividad.....y ellos a cambio nos ofrecen experiencias reales y cotidianas, que al fin y al cabo son experiencias para ir llenando esa mochila o caja de herramientas que todo Educador Social debe de llenar a lo largo de su vida profesional.

Quiero reivindicar que me he llevado una grata sorpresa al descubrir que los mayores con los que he trabajado, a pesar de que la mayoría no habían ido a la escuela, tienen un gran don especialmente ligado a la poesía, esto lo descubrí en la actividad de los versos, la cual ha tenido un gran impacto en el centro.

Me gustaría finalizar con una frase que dice así:

“Si trabajar con jóvenes es nuestro presente trabajar con mayores es nuestro futuro”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betes de toro, M. (2000) *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bueno Martínez, B., y Buz Delgado, J. (2006). “Jubilación y tiempo libre en la vejez”. Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, nº 65. Lecciones de Gerontología, IX [Fecha de publicación: 16/10/2006]. Recuperado En <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/bueno-jubilacion-01.pdf>
- Butler, R (1963). "La revisión de la vida: una interpretación de la reminiscencia en las personas de edad". *Psiquiatría*, 26, 65-76.
- García, M.L. (2005). *Ocio en las personas mayores*. Recuperado en [file:///D:/Descargas/Dialnet-OcioEnLasPersonasMayores-2710935%20\(1\).pdf](file:///D:/Descargas/Dialnet-OcioEnLasPersonasMayores-2710935%20(1).pdf)
- Imsero. Observatorio de Personas Mayores. (2012). Informe 2010. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*, 2,31-33. Recuperado en http://www.imsero.es/imsero_01/documentacion/estadisticas/informe_ppmm/index.htm
- Llull, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Ed. CCS.

- Maroto, M. A. (2003). *La memoria. Programa de estimulación y mantenimiento cognitivo*. Madrid, Instituto de Salud Pública
- Martín García, A.V. (1977). "Jubilación y Educación de Adultos", en J. García Carrasco, (Coord.), *Educación de adultos* (p. 249). Barcelona: Ariel
- Martínez, V. (1924). *Fábulas morales*. Castellón: El Autor
- Muñoz, J. (2012). "El ocio y tiempo libre en la sociedad actual", en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/>
- Serrano, J.P., Latorre, J.M., Ricarte, J.J, Rosab, L., Navarro, B., Aguilar, M.J. y Niet, M. (2010). Reminiscencia y Revisión de Vida. Un Modelo conceptual para la Investigación y la Práctica. *Portal de mayores*. Recuperado en www.acpgerontologia.com/documentacion/serranoreminiscencia.pdf
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Ed. Anthropos

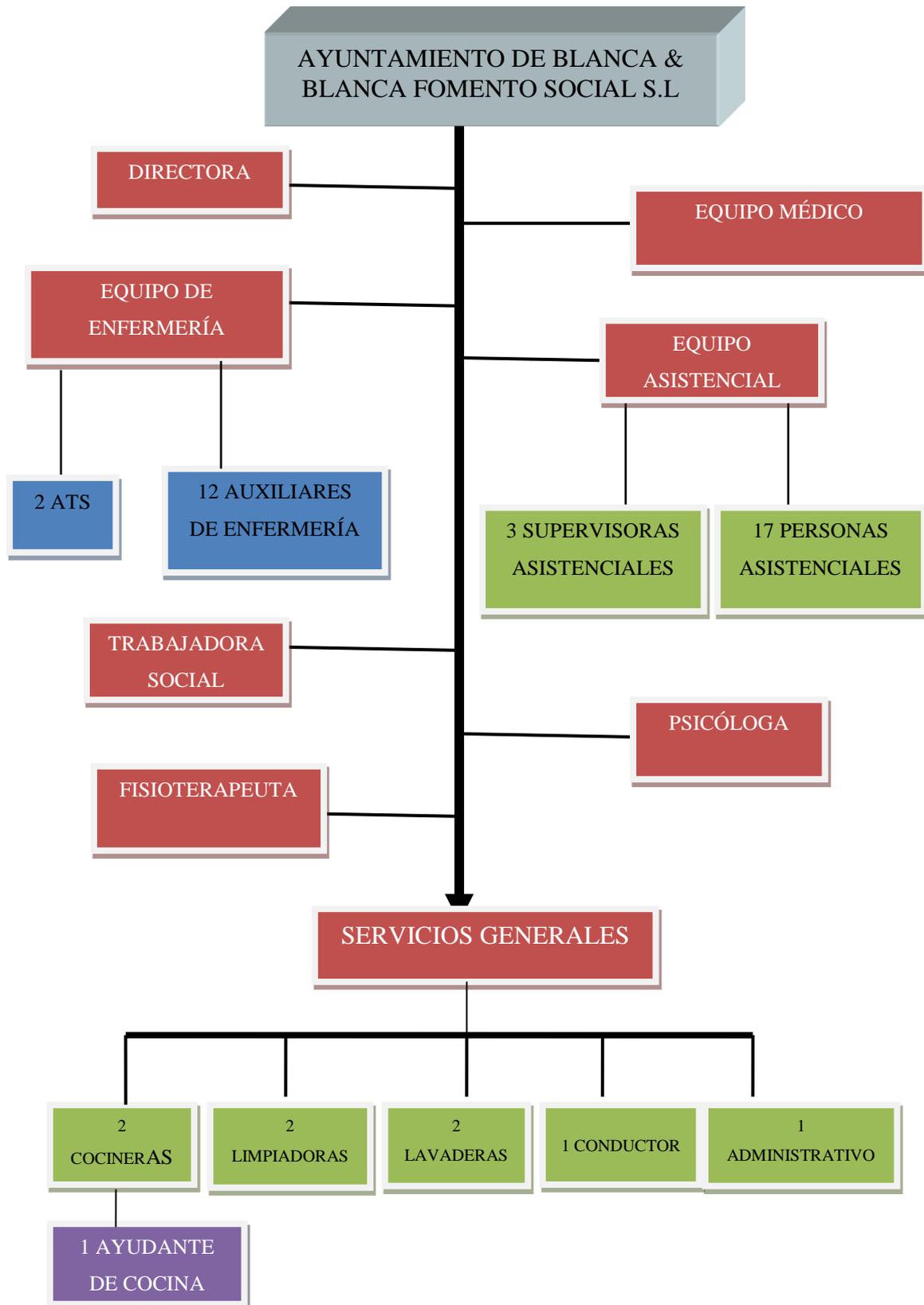
WEBGRAFÍA

http://www.imserso.es/imserso_01/error/index.htm

<http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1&IDTIPO=180>

ANEXOS

ANEXO 1: ORGANIGRAMA



ANEXO 2: ESCALA DE INTERESES

TAREAS	PREFERENCIAS	ENUMERAR EN ORDEN DE PREFERENCIA DEL 1 AL 10
HOBBIES		
PASEAR		
JARDINERÍA		
MÚSICA		
BAILAR		
CANTAR		
COSER, BORDAR, GANCHILLO....		
FOTOGRAFÍA		
TOCAR INSTRUMENTOS		
LABORES DOMÉSTICAS		
ACTIVIDADES LÚDICAS		
GIMNASIA		
BINGO		
JUEGOS DE MESA COMO (dominó, cartas, damas, parchís, ajedrez...)		
BOLOS		
PETANCA		
CULTURA		
ADIVINANZAS, REFRANES, CUENTOS, RELATOS, FÁBULAS....		
EXCURSIONES		
FIESTAS POPULARES		
VISITAR MUSEOS		
CINE		
TEATRO		
CHISTES		
MANUALIDADES Y APRENDIZAJE		
LEER		
ESCRIBIR		
DIBUJAR, COLOREAR		
ARCILLA		
TRASMISORES DE LA COMUNICACIÓN		
TELEVISIÓN PROGRAMAS		
NOTICIAS		
RADIO		
PERIÓDICO		
DEBATES		
POLÍTICA		
RELIGIÓN		

ANEXO 3: CUESTIONARIO

1. Nombre y apellidos:
2. Lugar de procedencia:
3. Estudios que realizó:
4. Profesión/es a las que se ha dedicado:
5. ¿Dónde ha vivido hasta ahora?
 - De niños:
 - De adulto:
 - Ahora:
6. Aficiones o hobbies que tienes o has tenido:
7. ¿Ha tenido que renunciar a actividades por no poder realizarlas? ¿Cuál/es?
8. Salidas que realizaba fuera del domicilio (iglesia, mercado, hogar del jubilado...):
9. ¿Es usted creyente?
10. ¿Con qué tipo de actividad tienes una mayor destreza o habilidad?
11. ¿Con qué tipo de actividad te sientes más motivado/a?
12. ¿Sueles participar en todas las actividades o únicamente en aquellas que te interesan?
13. ¿Rechazas habitualmente participar en las actividades?
14. ¿Prefieres las actividades realizadas en grupo o las que se llevan a cabo individualmente?
15. ¿Qué papel te gusta desempeñar cuando realizas actividades?
 - Pasivo
 - Líder
 - Activo

ANEXO 4: FORMULARIO SOBRE LA MUERTE

1. Todos entendemos que no es lo mismo tener 20 años que 80 y que las cosas se ven diferentes ¿Cómo ve usted la vida a su edad?
2. ¿Estás satisfecho con todo lo vivido?
3. ¿Tienes ilusión...?
4. ¿Pensabas en la muerte cuando eras joven? Si la respuesta es afirmativa, ¿Cómo la veías?
5. ¿y ahora como la ves?
6. ¿Has padecido o padeces alguna enfermedad?
7. ¿Qué significa para usted el hecho de morir/la muerte?
8. ¿Has tenido alguna experiencia de haberte despedido de alguna persona que sabe que va a morir?
9. ¿Qué sentimientos provoca este adiós? (miedo, inseguridad, tristeza, rabia...)
10. ¿Rechazas o aceptas la muerte? ¿Por qué?
11. Cuando se muere una persona en la residencia con la que has convivido últimamente ¿Usted qué siente? ¿Qué piensa?
12. ¿El tema de la muerte es un tema del que habla con frecuencia en su grupo o le disgusta que alguien lo saque?

ANEXO 5: SESIONES DE PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN 1: "QUIEN SOY"	
OBJETIVOS	Conocer a los integrantes del grupo
TIEMPO	30 Minutos
MATERIAL	Ninguno
LUGAR	Sala: taller de manualidades
DESARROLLO	Esta técnica, consiste en hacer un círculo, y lanzar un muñeco de peluche. La persona que lo recibe tiene que presentarse, diciendo: Su nombre, (edad), de donde procede y si es residente o del centro de día

PRESENTACIÓN 2: "CADA OVEJA CON SU PAREJA"	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al compañero • Propiciar un buen clima de grupo. • Favorecer la escucha activa
TIEMPO	1 Hora y media
MATERIAL	No precisa
LUGAR	Sala: taller de manualidades
DESARROLLO	Esta dinámica de presentación consiste en poner a todos los participantes en corro para que haya un clima de unión entre todos y una vez estén colocados juntarlos por parejas. Cuando las parejas se hayan terminado de formar (el organizador será el encargado de señalar la manera mediante la cual deben formarse las parejas) se les dará entre 5 y 6 minutos para que se relacionen, interaccionen y comenten aquello que deseen que conozca su compañero sobre su vida. Pasado ese tiempo, se le pedirá a cada uno de la pareja que presente a su compañero tal y como éste se ha dado a conocer para que así todo el grupo se conozca y sepan quienes son las personas con las que van a pasar toda una tarde.

ANEXO 6: ÁREA DE LA REMINISCENCIA

SESIÓN 1: "DISCOFORUM LA GRAMOLA"	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar vivencias de su pasado a través de la música • Estimular la memoria y la atención • Estimular la sensibilidad
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Ordenador con las listas de canciones preparadas, e internet
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Esta actividad consiste en la realización y elaboración de una lista de canciones de todas las épocas que será previamente preparada por la educadora con ella se realizarán dos dinámicas.</p> <p>1ª Se pondrán trozos de canciones y en pequeños grupos deberán descubrir: Quien es el cantante, cantar un trozo de la canción, continuar la canción una vez que se detenga la música ó cantar el estribillo o cualquier otra estrofa de dicha canción.</p> <p>2ª La educadora seleccionará determinadas canciones de la lista anteriormente realizada y a continuación se les pedirá que cerrando los ojos escuchen dichas canciones y al parar la música se les pedirá que digan que recuerdos les provoca dicha canción, estas opiniones serán individuales pero compartidas con el resto del grupo a modo de tertulia, el fin es el poder compartir opiniones, sentimientos, pensamientos... de manera individual pero a la vez dinamizando con el resto de compañeros y poniendo las opiniones de manera abierta hacia el grupo.</p>

SESIÓN 2: EL MURAL MUSICAL	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la creatividad y el lenguaje simbólico • Manifiestar los sentimientos y emociones
TIEMPO	2 Horas
MATERIAL	Cartulinas, pintura de dedos, ordenador con listas de canciones, folios y bolígrafos
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Los participantes se dividirán en pequeños grupos y con un mural delante y con pintura de dedos irán dibujando aquello que la música les evoque en su memoria, colocándose cada uno de los participantes del grupo en un trozo del mural.</p> <p>Una vez pasado el tiempo estimado por la educadora, se les pedirá que roten su posición y continúen pintando en el dibujo que han comenzado sus compañeros de grupo.</p>

DESARROLLO	<p>Tras rotar dentro del grupo irán de manera libre a los murales del resto de los grupos y en ellos tratarán de continuar lo que ellos han empezado o también pueden deshacer o estropear lo que sus compañeros han realizado. Tras otro periodo de tiempo se les volverá a pedir que vuelvan a su mural e intenten arreglar lo que los demás han podido destrozar.</p> <p>Finalmente se les pedirá que cuenten una historia con lo que refleja el mural.</p>
-------------------	--

SESIÓN 3: EL REFLEJO DE LA MÚSICA

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar la imaginación Fomentar la creatividad y el aprendizaje
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Folio, colores, lápices, ordenador para la música
LUGAR	Sala taller manualidades
DESARROLLO	<p>La educadora facilitará a los participantes un folio en blanco, a continuación pondrá una canción que contenga un tema concreto (desamor, maltrato, infancia...). Se les pedirá que a la vez que suena la música, dibujen lo que la música les vaya transmitiendo.</p> <p>Finalmente se expondrán los dibujos y cada uno compartirá con el resto del grupo lo que plasma el suyo y que le ha transmitido la música para llegar a realizar ese dibujo</p>

SESIÓN 4: EL ARBOL DE LAS CUALIDADES

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Recordar vivencias de su pasado Reconocer sus actitudes positivas
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Folio con árbol, lápices de colores y bolígrafo
LUGAR	Sala taller manualidades
DESARROLLO	<p>La educadora facilitará a los participantes un folio con un árbol dibujado.</p> <p>Se les pedirá que escriban en las ramas los éxitos conseguidos a lo largo de su vida, en las hojas las buenas obras que han realizado a los demás, también se pedirá que dibujen frutas y en ellas coloquen las etapas positivas y más importantes de su vida y finalmente en las raíces sus cualidades y capacidades.</p> <p>Una vez elaborado el árbol la educadora los recogerá y los ira mostrando uno a uno sin decir de quién es y leerá en voz alta lo que pone con el fin de comentar que nos parece, si existen similitudes entre algunos árboles, como están decorados y pintados, etc.</p>

SESIÓN 5: LOS VERSOS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar antiguas tradiciones populares • Potenciar la imaginación y creatividad • Promover el conocimiento de la cultura popular
TIEMPO	Una hora durante una semana
MATERIAL	Versos
LUGAR	La capilla y la sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Esta actividad consiste en rememorar una tradición ya en desuso.</p> <p>Recordaremos los versos que hace muchos años, durante el mes de Mayo, se les decía a la virgen.</p> <p>Con esta actividad pretendo recopilar algunos de ellos a través de lo que los mayores recuerden. Pero especialmente lo que busco es que elaboren empleando la imaginación, creatividad y el sentimiento que sean capaces de elaborar sus propios versos.</p> <p>Esta actividad se llevará a cabo durante una semana. Primero se rezará el rosario como habitualmente lo hacen en el centro y a continuación la misma persona que reza el rosario continuará rezando las flores, seguidamente se realizará el cántico correspondiente a la Virgen María y finalmente se dirán los versos; cada día los leerán dos o tres participantes del taller.</p> <p>La actividad se llevará a cabo en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera fase: Se pedirá a los participantes que echen mano de sus recuerdos e intenten recordar los versos que hace años, durante el mes de Mayo, se le realizaban a la virgen a la vez que se hacía una ofrenda floral, además, se les pide demuestren su creatividad e inventen alguna poesía o verso. • Segunda fase: En esta fase se realizará un encuentro intergeneracional en el centro, entre los mayores y los niños del Colegio La Milagrosa”, en este encuentro ambos colectivos podrán demostrar su creatividad, espontaneidad, en relación a los versos o poesías creadas, durante el encuentro, también se realizaran rezos y cánticos típicos del mes de Mayo a María. • Tercera fase: Esta fase consta de un concurso con todos los versos elaborados. Estos serán colocados en la sala de manualidades del centro y un jurado que yo previamente he seleccionado, (cuatro jóvenes, con estudios

	<p>universitarios relacionados con la educación infantil y primaria), serán los encargados de puntuar los versos y poesías dándole una puntuación del 1 al 5. Posteriormente se darán a conocer los tres versos ganadores tanto de niños como de mayores.</p>
--	---

ANEXO 7. ÁREA DE LA MEMORIA

SESIÓN 6 : MIS RECETAS CULINARIAS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la colaboración y el acercamiento con el resto de compañeros Mantener activa la memoria y el aprendizaje de recetas.
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Folios y lápices
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Se pedirá que los participantes se coloquen en grupos de tres o cuatro y que cada uno aporte al grupo la receta de cocina que sea su favorita o la que ellos consideren que mejor realizan.</p> <p>A continuación irán redactando los ingredientes que consideran que lleva esa receta y poniéndolos en común con el resto del grupo con el fin de poder añadir o quitar algún ingrediente si es que lo creen conveniente.</p> <p>Finalmente, cada uno leerá su receta en voz alta para poder compartirlas con el resto del grupo y debatir si ellos hacían esa comida o postre de la misma forma.</p>

SESIÓN 7: MNEMOTÉCNICA DE VISUALIZACIÓN	
OBJETIVOS	Desarrollar la memoria a través de la fotografía
TIEMPO	30 Minutos
MATERIAL	Folios y lápices.
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Se le pasara a cada participante unos folios con imágenes y debajo de cada imagen el nombre de la persona. Se les pedirá que los miren fijamente.</p> <p>A continuación se colocaran en grupos y se le volverán a pasar las imágenes pero sin nombres y ellos deberán colocar los nombres debajo de cada imagen.</p>

SESIÓN 8 : HISTORIA DE JULIO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la capacidad de retención tras la lectura Trabajar las referencias temporales
TIEMPO	1 hora y 30 minutos
MATERIAL	Folios y lápices
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Se le pasará un folio a cada participante con la siguiente historia:</p> <p>AL AMANECER Julio se despertó con el sonido del despertador. Seguidamente se levantó, tomó una ducha y desayunó con buen apetito.</p>

	<p>POR LA MAÑANA salió de casa temprano y fue al trabajo. Aunque tuvo muchos clientes en el banco, pasó la mañana de buen humor.</p> <p>A LA HORA DE COMER no tuvo suerte; en el bar de costumbre había mucha gente y tuvo que comer rápidamente en la barra.</p> <p>POR LA TARDE salió a pasear por el parque y se encontró a su amigo Antonio. Estuvieron una hora larga conversando. Caída la tarde volvió a casa.</p> <p>No había sido un mal día. AL LLEGAR LA NOCHE tuvo una grata sorpresa: su mujer Carmen llamó por teléfono y le comunicó que pensaba regresar con él</p> <p>A continuación se les pasara una plantilla (como la que se presenta abajo) por grupo para que escriban en ella lo que recuerdan de la historia.</p>
--	--

RECUERDO DE LA HISTORIA DE JULIO

AL AMANECER:

POR LA MAÑANA:

A LA HORA DE COMER:

POR LA TARDE:

POR LA NOCHE:

SESIÓN 9 : LA HISTORIA IMAGINARIA	
OBJETIVOS	Mantener la memoria activa a través de la visualización de objetos
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Ficha con objetos y plantilla para rellenar
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Esta actividad conlleva dos partes.</p> <p>1º- A cada usuario se les dará una tabla con una serie de imágenes y con el nombre de lo que representa cada imagen. Se les pedirá que elaboren una historia con el máximo de palabras posibles con el fin de recordarlas para la siguiente fase de la actividad.</p> <p>2º- En esta ocasión se le dará una tabla en blanco para que coloquen las palabras que recuerdan, una vez colocadas todas aquellas palabras en la tabla.</p> <p>A continuación la educadora evaluará la fase en la que se encuentran mediante los siguientes baremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 0 a 11: debes practicar ejercicios para mejorar tus capacidades. ❖ 12 a 23: tu memoria está dentro de la media. ❖ 24 a 35: Tu memoria es excelente

1º- Se elabora la historia

2º- Escribir en la siguiente tabla todos los objetos que recordéis (uno en cada casilla y no es necesario que estén en el mismo orden)

PLANTILLA OBJETOS

						
rosa	caja	corazón	búho	semáforo	fresa	altavoz
						
caballo	avión	cruz	cebra	papel	columna	pincel
						
sol	gafas	plátano	margarita	calabaza	chip	león
						
flecha	ordenador	lavadora	calculadora	paloma	ciudad	gallo
						
mariposa	teléfono	televisor	silbato	llave	papelera	guitarra

ANEXO 8: AREA CULTURAL

SESIÓN 10 : PUZZLE DE REFRANES	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la memoria, recordando los refranes y dichos populares • Analizar el mensaje de los refranes y dichos populares • Favorecer la reflexión grupal
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Folios recortados con los refranes
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Los participantes se colocaran en grupos de tres o cuatro. La educadora le dará los refranes separados en dos partes por un lado y numerado irá el principio de un refrán o dicho popular y por otro lado la otra mitad.</p> <p>Ellos deberán formar el refrán entero uniendo ambas partes.</p> <p>Finalmente, una vez formados los refranes, cada uno elegirá tres, dirá el porqué de su elección y qué significado tiene para él e intentará explicar el significado de cada uno.</p>

SESIÓN 11: LAS FÁBULAS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la escucha activa en la comunicación verbal. • Prevenir y/o paliar los trastornos de memoria, estimulando el léxico.
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Fábulas
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Esta actividad consiste en la lectura de varias fábulas, extraídas del libro “Fábulas Morales”. Cada participante tendrá la fábula, facilitada a priori por la educadora y según vaya nombrando esta a los usuarios deberán ir leyendo un párrafo cada uno. Una vez que todos han leído un trozo, la educadora volverá a leerla de seguido.</p> <p>Finalmente, realizando la técnica de grupo de discusión, los participantes irán diciendo lo que para ellos significa dicha fábula, con el fin de conseguir distintas opiniones y pareceres sobre un mismo relato.</p>

SESIÓN 12 : CUENTO MOTOR “ UN DÍA EN EL BOSQUE”	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer otra modalidad de lectura e interpretación • Contribuir al desarrollo del área cognitiva y social
TIEMPO	45 minutos
MATERIAL	Papeles con los roles
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	Se colocan los participantes en grupos y la educadora, reparte

	a cada grupo un papel con un rol y una frase, que tendrán que leer e interpretar cuando su personaje sea nombrado en el cuento que a posteriori leerá la educadora.
--	---

CUENTO MOTOR: “UN DÍA EN EL BOSQUE”

Una mañana soleada en el **bosque**, el cual era vigilado por los **forestales**. Los **pajaritos** cantaban mientras los **jabalíes** comían bellotas. Dos familias, los García y los Pérez estaban de excursión en dicho **bosque**. Los **padres** con la cerveza, las **madres** con los cotilleos y los **niños** se encargaban de recoger la leña, mientras las **madres** preparaban la mesa y los **padres** cortaban la carne. Los **pajaritos** estaban muy asustados por la escena del **bosque**, mientras los **jabalíes** seguían con sus bellotas. Debido al humo de la barbacoa, se presentaron en el lugar los **forestales** y preguntaron a los **padres** si tenían el permiso para hacer fuego. A dicha pregunta las **madres** respondieron que sí lo tenían, mientras los **niños** estaban asustados por la presencia de los **forestales**. Ante esta situación los **pajaritos** seguían cantando y los **jabalíes** comiendo bellotas. Al terminar, los **padres** apagaron la barbacoa, las **madres** recogieron la mesa y los **niños** tiraron la basura. Los **forestales** se quedaron contentos por el comportamiento de las familias que habían cuidado correctamente la naturaleza. Al final de la tarde los **pajaritos** se fueron a dormir y nuestros amigos los **jabalíes** seguían con sus bellotas. Y colorín colorado este **bosque** fue cuidado.

• FRASES DE LOS PERSONAJES

- **PADRES: ¡ÁBRETE UN LITRO!**
- **MADRES: ¡TÍA!, ¿NO SABES DE LO QUE ME HE ENTERADO?**
- **NIÑOS: ¡¡MAMA, MÍRALA!!**
- **FORESTALES: ¡300 EUROS LA MULTA!**
- **PAJARITOS: ¡QUE FELICES SOMOS!**
- **JABALÍES: ¡NOS ESTAMOS PONIENDO COMO CERDOS!**
- **BOSQUE: ¡OTRA VEZ DOMINGO!**

SESIÓN 13: CUENTO MOTOR “UN DÍA EN LA RESIDENCIA”	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la imaginación, creatividad y originalidad • Hacer que los mayores sean protagonistas de su propio relato
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Folios y lápices
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	Una vez interpretado el cuento motor de un día en el bosque se pedirá a los usuarios que se coloquen en círculo y que entre todos intentemos elaborar un cuento similar, pero con el día a día de la residencia. Donde se interpreten anécdotas, frases, e historias reales y vivenciadas por ellos mismos.

SESIÓN 14: CINEFÓRUM	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el gusto por el cine. • Promover en los mayores el desarrollo de una visión crítica, analizando el trasfondo de las películas proyectadas. • Desarrollar la capacidad de comunicación • Fomentar el diálogo-debate.
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Televisión, reproductor de video o DVD, películas y folios con preguntas para el debate
LUGAR	Sala de gimnasia
DESARROLLO	<p>Se realizara la proyección de una película a la semana, cada película representará una temática y pertenecerá a una época; por ejemplo: años 50, 60, 70...hasta la actualidad.</p> <p>Estas proyecciones suelen evocar muchos recuerdos entre los participantes.</p> <p>Tras la proyección de la película se abrirá un debate entre los asistentes. El responsable de la actividad deberá fomentar la mayor participación posible de los participantes. También será el encargado de ir realizando las preguntas relacionadas con la película y de dar el turno de palabra en dicho debate.</p> <p>Para el debate se utilizaran preguntas del estilo de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Qué personaje es el que más te ha gustado? ¿Por qué? 2- ¿Cuál creéis que es el tema principal de la película? 3- ¿Os esperabais ese final? 4- ¿Qué escena es la que más os ha gustado? 5- ¿La habíais visto alguna vez? ¿Hace cuanto tiempo? 6- ¿Volveríais a ver la película?

SESIÓN 15: CORTOFÓRUM	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar el entretenimiento y la distracción de los mayores asistentes. • Desarrollar la capacidad de comunicación • Fomentar el diálogo-debate. • Rememorar épocas y acontecimientos pasados (reminiscencia)
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Televisión y las películas, folios con preguntas para el debate
LUGAR	Sala de gimnasia
DESARROLLO	<p>Se proyectará el cortometraje “Nos llaman las Estereras”, perteneciente a la película que lleva su mismo nombre. Esta película fue rodada en Blanca y con personas del pueblo y representan la historia del trabajo en las esteras. Trabajo que han realizado parte de los mayores que acuden a dicho taller.</p> <p>Tras el visionado realizaré preguntas para el debate, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Qué recuerdos os trae este video? 2- ¿Qué personaje creéis que desempeña el papel más autentico? 3- ¿Cómo os sentís al saber que este oficio está a punto de desaparecer? 4- ¿con que personaje os sentís identificados? 5- ¿Qué os parece que se haya realizado una película en nuestro pueblo y con personas de aquí? 6- ¿Conocéis a todos los actores? ¿Quiénes son?

ANEXO 9: ÁREA DE LAS MANUALIDADES

SESIÓN 16: ELABORACIÓN DE CARETAS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la capacidad plástica. • Estimular la creatividad • Adquirir la capacidad de concentración
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Cartulinas, fichas con las imágenes de las caretas, colores, rotuladores de purpurina, ceras, tijeras y lápices
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>La educadora les mostrará unos folios con imágenes imprimidas y se les pedirá que elijan la que más les guste, a continuación deberán recortarla y ponerla encima de una cartulina blanca y dibujarla.</p> <p>Luego una vez que se encuentra dibujada en la cartulina deberán colorearla como les guste y finalmente la recortaran</p>

SESIÓN 17: DECORANDO MIS VELAS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la creatividad • Mantener activa la concentración y la memoria
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Tijeras, velas pequeñas y cinta adhesiva de diseño
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	Se selecciona la cinta adhesiva que queremos para nuestra vela y a continuación, vamos enrollándola alrededor de la vela cubriendo todo lo plateado.

SESIÓN 18: LOS MANDALAS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener activa la concentración y la memoria • Desarrollar la fluidez, flexibilidad y originalidad • Favorecer que los mayores se expresen de forma creativa
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Fichas con los mandalas, colores, rotuladores y ceras
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>La educadora les facilitara diferentes mandalas y los mayores deberán elegir cual prefieren para pintar.</p> <p>Antes de comenzar a pintarlos se les explicará qué es un mandala, para qué se utiliza, cuál es su origen....</p> <p>Finalmente, los colorearan.</p>

SESIÓN 19: EL COLLAGE DE LOS RECUERDOS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la creatividad y la imaginación • Ser capaces de plasmar las actividades realizadas a lo largo del proyecto de manera que les sirva para recordar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la autoestima de las personas mayores creando en ellos un sentimiento de utilidad
TIEMPO	2 horas
MATERIAL	Cartulinas, pegamento, tijeras, papel charol, colores.
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Se les proporcionará a cada uno de los participantes una cartulina y todos los trabajos realizados a lo largo de su paso por el taller.</p> <p>A continuación deberán pegarlos en la cartulina como ellos quieran y ponerles encima o debajo los títulos. Las letras para los títulos también han sido realizadas manualmente en papel charol de diferentes colores. Cada uno elegirá las letras en los colores que desee que lleven los títulos de sus actividades.</p> <p>De la actividad del mural musical colocaran las fotos que cada grupo se hizo con su mural.</p>

ANEXO 10: ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

SESIÓN 20: EVALUAR RECORDANDO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener activa la memoria recordando las actividades realizadas en los días anteriores • Fomentar el dialogo y la comunicación como técnicas para evaluar los trabajos realizados en el taller
TIEMPO	30 Minutos
MATERIAL	Registro anecdótico para la educadora
LUGAR	Sala de manualidades
DESARROLLO	<p>Esta sesión se llevará a cabo todos los lunes y con ella pretendo evaluar las actividades que he realizado la semana anterior y a la vez que les sirva a los participantes para recordar lo que han hecho, lo emplearé como técnica de evaluación y a la vez como una técnica para la memoria.</p> <p>Realizaremos la evaluación empleando la técnica del grupo de discusión donde valoraremos en grupo si las actividades les han parecido interesantes, qué actividad les ha gustado más , cual no les ha gustado, si repetirían alguna y cualquier otra cuestión que surja y tenga relación con las actividades realizadas durante esa semana.</p>

ANEXO 11: VERSOS GANADORES

MAYORES

PRIMER PREMIO

Doce meses tiene el año,
y todos tienen su nombre,
el primero es Enero,
para seguir nombrando si los demás los sabemos.

Pero llegando al quinto, tenemos que descansar,
para pensar en la Virgen
que su nombre lo tendrá.

Miremos alrededor,
que todo es un vergel,
con sus jardines y sus flores para poderte ofrecer.

Enumerar sus diseños,
cada flor es un modelo;
del colorido no hablemos.
¿Quién lo podría mencionar?
Me llaman Mayo
y lo dicho, dicho está.

Este ramo te ofrecemos
sin haber otro igual;
en su centro un clavel escondido,
es el corazón de todos los que te quieren de verdad,
en tus pies depositamos el ramo y algo más.

Nos despedimos cantando:

“Venid y vamos todos con flores a María
con flores a porfía que Madre nuestra es”.

CARMEN MARTÍNEZ GONZÁLEZ (93 AÑOS)

SEGUNDO PREMIO

Una mañana en que apenas su aurora la luz vertía
entré a un jardín de flores
cuajado de florecillas
y el jardinero me dijo:
¿qué vienes buscando niña?
Vengo en busca de unas flores
para la virgen María
para llevarlas a su altar y ofrecerlas en su misa
al oír estas palabras vi
que al punto cogía pensamientos, azucenas, rosas, nardos, capuchinas,
todas a cual más preciosas,
todas a cual más bonitas,
las combiné con cuidado,
las até con una cinta
y ahora vengo a colocarlas
ante tu altar Madre Mía

EMILIA LÓPEZ MURCIA (96 AÑOS)

TERCER PREMIO

He salido esta mañana al campo
buscando unas florecillas
y me he encontrado azucenas,
rosas y unas margaritas.
Como estamos en el mes de Mayo
tan bonito de María
quiero traerlas aquí
y al dejarlas a tus pies
decirte llena de gozo

¡Eres mi madre María
madre del amor hermoso!

CONCHA CANO RIOS (84 AÑOS)

NIÑOS

PRIMER PREMIO

Soñaba anoche María,
que en la pradera me hallaba
y que llena de alegría
muchas flores encontraba.
Pero cuando desperté
y flores yo no tenía
muy triste me puse yo,
pero yo se que te agradó
mi inocente corazón;
¡Tómalo Virgen María
guárdamelo con amor!

PEPITO MOLINA CANO (10 AÑOS)

SEGUNDO PREMIO

Querida Virgen María
mi madre del cielo
te pido que me cuides
y que me ayudes a ser feliz,
a no enfadarme, a perdonar
y a compartir.

LAURA SÁEZ CANO (8 AÑOS)

TERCER PREMIO (Hubo un empate y por eso hay dos terceros premios)

Toma María mis flores
te las traigo con amor
las he cogido con mimo
no encontré nada mejor

DIEGO CANO CANO (6 AÑOS)

Una cruz y una azucena
son toda la dicha mía
pues en la cruz veo a Jesús
y en la azucena a María

M^a JOSE FERNANDEZ MOLINA (8 AÑOS)

ANEXO 12: REGISTRO ANECDÓTICO

DÍA	ACTIVIDAD	ASPECTOS RELEVANTES

ANEXO 13: FICHAS DE LA ACTIVIDAD “FUGA DE LETRAS”

FICHA 1: Complete las palabras con la letra adecuada:

- _ILENCIO
- PAÑUE_O
- _ANDERA
- MA_ERA
- JA_ÓN
- GALLI_A
- DI_ERTIDO
- PÚ_LICO
- BAI_E

FICHA 2: ¿Qué tienen en común las siguientes palabras?

Ejemplo: El perro, el gato y el león son *animales*.

- El blanco, el rosa y el azul son.
- El rosal, el almendro y el abeto son.
- El bolígrafo, la pluma y el lápiz son.
- La falda, las medias y el jersey son.
- El ron, el vino y la cerveza son.
- Madrid, Barcelona y Toledo son.
- El avión, la moto y el tren son.
- El dos, el cinco y el nueve son.
- Pintor, escultor y mecánico son.
- El salmón, la sardina y la trucha son.
- La primavera, el verano y el invierno son.
- España, Francia y Holanda son.
- La nariz, la boca y los ojos son.
- La langosta, el centollo y las gambas son.
- La batidora, la tostadora y el horno son.
- El cuchillo, el tenedor y la cuchara son

FICHA 3: Una con flechas, el adjetivo más adecuado a cada palabra:

DIENTES	VERDE
PELO	JUSTA
CAUSA	MADURA
PRADERA	BLANCOS
FRUTA	CANOSO

FICHA 4: ¿En qué se relacionan?

- Un estribo y una herradura: *Son complementos que se le ponen a los caballos.*
- Una guitarra y unas castañuelas:
- Una corbata y un cinturón:
- Una rueda y un motor:
- Un disco y la música:
- Un teléfono y una carta:
- Un cuadro y una fotografía:
- Un calendario y un reloj:
- Una bombilla y la luz:

FICHA 5: Escriba palabras que empiecen por las sílabas:

GA	MA	TO
GATO	MADRE	TORO
LA	SE	CA
LANA	SERVILLETA	CASA
M	P	L
MARÍA	PERA	LÁPIZ

BR	TR	CR
BRAZO	TRONCO	CRECER

Escriba nombres de cosas que podemos encontrar en:

EL SUPERMERCADO	LA PAPELERÍA	LA FARMACIA

Escriba nombres de:

PECES	ANIMALES CON 4 PATAS	ANIMALES CON ALAS

CALLES DE TU CIUDAD	OFICIOS	DEPORTES	VARON

FLORES	COLORES	MUJER

ANEXO 14: VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDADES REALIZADAS	VALORAR DE 1 A 10 LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
“DISCOFÓRUM LA GRAMOLA”		
“EL MURAL MUSICAL”		
“EL ÁRBOL DE LAS CUALIDADES”		
“MNEMOTÉCNICA DE VISUALIZACIÓN”		
“HISTORIA DE JULIO”		
“HISTORIA IMAGINARIA”		
“PUZZLE DE REFRANES”		
“LAS FÁBULAS”		
“LOS VERSOS”		
“CORTOFÓRUM”		
“CINEFÓRUM”		
“ELABORACIÓN DE CARETAS”		
“LOS MANDALAS”		
“EL COLLAGE DE LOS RECUERDOS”		
“EVALUAR RECORDANDO”		
“FUGA DE LETRAS”		

ANEXO 15: CUESTIONARIO PARA LA EDUCADORA

CRITERIOS INDICADORES	SIEMPRE	MUY FRECUENTE	A MENUDO	RARA VEZ	NUNCA
Demuestran una actitud positiva a la hora de realizar las actividades					
Les agrada trabajar en grupo					
Realizan las tareas propuestas fuera del taller					
Se muestran interesados por las actividades del taller					
Participan de forma activa y con entusiasmo					
Muestran satisfacción durante las actividades del taller					
En los comentarios que realizan al finalizar el taller demuestran interés por seguir aprendiendo.					
Participan solo en las actividades que les interesan					
Las instalaciones donde se ha realizado el taller presentan el espacio adecuado					
Los recursos humanos han sido adecuados y suficientes					
Los espacios y los tiempos han sido los previstos					
El centro ha facilitado el material necesario para las actividades del taller					
Han sido creativos en la realización de las actividades manuales					
Han disfrutado a través de las nuevas formas terapéuticas: El arte y la música					
Han participado en la elaboración del material para la realización de determinadas actividades					
Se han sentido útiles tras la realización de las actividades					
Ha habido colaboración por parte de voluntarios					

ANEXO 16: CUESTIONARIO FINAL PARA LOS PARTICIPANTES

INDICADORES CRITERIOS	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
	El material suministrado y con el que se ha trabajado me parece...				
El horario en el que se ha realizado el taller...					
El tiempo, la duración, de cada clase...					
El número de clases total...					
Los contenidos, actividades, de cada clase...					
El trato de la educadora con los participantes...					
Los conocimientos de la educadora sobre la materia tratada están...					
La educación y corrección del Profesional me ha parecido...					
Las actividades manuales realizadas en el taller me parecen....					
En el taller me lo he pasado....					
Globalmente el taller me ha parecido...					
Creo que este taller para entrenar la memoria, en el futuro me va a venir...					
Que os parecería el repetir un taller con este tipo de actividades....					

TRABAJOS FIN DE GRADO PEDAGOGÍA

INTRODUCCIÓN

En el contexto del Plan de Estudio del Grado en Pedagogía, los estudiantes de la Universidad de Murcia desarrollan el Trabajo Fin de Grado (TFG), asignatura obligatoria del último curso en la que confluyen, junto a las competencias adquiridas a lo largo de su formación inicial, diversos intereses profesionales y experiencias.

Para realizar este trabajo, los alumnos tienen la posibilidad de escoger entre una serie de *Líneas*. Tres de ellas están relacionadas con las actividades realizadas en las Prácticas Externas del Grado, y se denominan *Línea 1: Actividades de observación y conocimiento de la realidad; Línea 2: Actividades de actuación y colaboración con el tutor/a de la institución; y Línea 3: Actividades puntuales con autonomía y protagonismo del estudiante*. Además, tienen la oportunidad de situar sus trabajos fuera del ámbito de dichas Prácticas Externas, ubicándolos en la *Línea 4: Estudios y análisis de temas pedagógicos*.

La Facultad de Educación, consciente del esfuerzo y dedicación de los estudiantes en la elaboración de este trabajo y de la importancia que tiene para su formación, promueve la presente publicación a través de los Vicedecanatos de Ordenación Académica y de Investigación y Transferencia de Resultados, en la que se recogen algunos TFGs de Pedagogía que han sido valorados con Matrícula de Honor por los Tribunales Evaluadores. Se trata de tres TFGs del curso académico 2013/2014, el primero perteneciente a la Línea 1 y los otros dos situados en la Línea 4.

Cabe señalar, que los trabajos de la *Línea 1: Actividades de observación y conocimiento de la realidad*, se centran en el contexto de intervención profesional, identificando y describiendo peculiaridades que caracterizan a la institución. Desde esta perspectiva, el estudiante observa y estudia la realidad mediante diversas temáticas, entre las que se encuentran: estructura, organización y

funcionamiento de la institución; descripción de proyectos educativos, y del papel de los diferentes agentes que intervienen en los mismos; identificación y descripción de necesidades que dan origen a los programas de intervención; definición de criterios que se siguen para recoger información en realidades concretas (sociales y educativas); descripción de procesos de asesoramiento pedagógico en casos concretos o colectivos específicos y cuál es su finalidad; metodologías, actuaciones y procesos de orientación (educativa/ profesional / vocacional). En definitiva, desde esta línea, se expone, se argumenta, se reflexiona y se ofrecen propuestas de mejora.

Precisamente, el TFG de Dña. Lidia Jerez López, titulado *Estudio sobre la evolución de la lectoescritura en alumnos de Primaria*, se ajusta a lo contemplado para la Línea 1, ya que analiza el proceso desarrollado en un centro educativo de la región de Murcia para prevenir e identificar las necesidades de alumnos desde educación infantil hasta el 2º de primaria. Para ello, recoge y analiza diversa información curricular y psicopedagógica considerando, entre otras variables, el rendimiento académico, rendimiento lector, y lateralidad. Los resultados obtenidos muestran que, si bien son importantes las medidas preventivas desarrolladas, el contexto familiar y el escolar son clave para la adquisición de la lectoescritura.

Por otra parte, en la *Línea 4: Estudios y análisis de temas pedagógicos*, el estudiante puede escoger entre un amplio abanico de posibilidades tanto en la elección del tema como en la metodología con la que desarrollará su trabajo, vinculado a temáticas pedagógicas y situado fuera del ámbito de las Prácticas Externas de la Titulación.

En esta Línea se sitúa el TFG *Análisis de la formación en Educación: Una visión interuniversitaria*, elaborado por D. Francisco José Hernández Valverde, en el que realiza un estudio de cuatro universidades españolas, la Universidad de Murcia entre ellas, para analizar la oferta formativa de los Grados de Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria. En este trabajo se pretende identificar, entre otros aspectos, si existe o no convergencia formativa para los estudiantes de titulaciones relacionadas con el ámbito educativo, estableciendo inferencias a

otros Grados, reflexionando sobre algunos aspectos a tener en consideración hasta que finalice el proceso de acreditación de estos Títulos.

También en la Línea 4 encontramos el TFG de Dña. Davinia Hernández Tornero, *Mitos y realidades sobre las altas habilidades: Percepciones de docentes, futuros docentes y familiares*, que presenta una revisión bibliográfica sobre creencias erróneas y mitos asociados a los alumnos talentosos y superdotados, así como un estudio sobre la percepción que se tiene de este colectivo, realizado a estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, docentes de Educación Primaria en centros educativos públicos, y familiares de estos centros.

Confiamos en que la obra aquí presentada resulte de interés y contribuya a dar visibilidad a los TFGs que se están desarrollando en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Rosario Isabel Herrada Valverde
Coordinadora TFG Grado en Pedagogía

**ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN
ALUMNOS DE PRIMARIA**

(LÍNEA 1. ACTIVIDADES DE OBSERVACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA
REALIDAD)

LIDIA JEREZ LÓPEZ

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

Este trabajo ha tenido como objetivo describir el proceso que lleva a cabo un centro educativo situado en la Región de Murcia para prevenir e identificar las dificultades de lectoescritura que puedan aparecer en los alumnos desde la Etapa de infantil hasta el primer ciclo de primaria. Para ello el estudio contó con la participación de cuatro alumnos de 2º de primaria con un rendimiento académico diferente. Para llevar a cabo este estudio y cumplir los objetivos se ha recogido y analizado información curricular y psicopedagógica atendiendo a variables de rendimiento académico, lateralidad y rendimiento lector, entre otras. Los resultados obtenidos indican la necesidad de atención específica que requieren algunos de nuestros participantes para superar las dificultades detectadas en la lectoescritura. Estos resultados demuestran que a pesar de tomar todas las medidas preventivas desde la etapa de educación infantil el contexto escolar y sobre todo el contexto familiar son una pieza clave en la adquisición de la lectoescritura.

PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, dificultades de aprendizaje, procesos de enseñanza y aprendizaje, ruta fonética y ortográfica.

ABSTRACT

This work has had the objective of describing the process carried out by an educational center located in the Region of Murcia in order to prevent and identify the difficulties of reading-writing that may arise in pupils from Nursery stage to first cycle of Primary. For that reason the study counted with the participation of four pupils of 2nd Primary with different academic performance. To carry out this study and accomplish the objectives, curricular and psico-pedagogic information has

been collected and analysed according to variables of academic performance, laterality and reading performance, amongst others. The results obtained show the need of specific attention that some of our participants require, in order to overcome the observed difficulties in reading-writing. These results show that despite taking preventive measures from the Nursery Education stage, the school environment and especially the family environment are the key in the acquisition of reading- writing.

KEY WORDS

Reading, writing, difficulties of learning, teaching and learning processes, phonetic and spelling way.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir se considera una instrucción básica para los futuros aprendizajes académicos, ya que es el pilar sobre el que se sustentan el resto de conocimientos. Su correcto aprendizaje influirá en los éxitos escolares, sin embargo el conocimiento de la realidad escolar nos muestra que el aprendizaje de la lectura y escritura no siempre constituyen una experiencia positiva y gratificante para el niño. Obligar al niño a situarse frente a estos aprendizajes sin los requisitos madurativos previos supone hacer que en muchas ocasiones dicho aprendizaje se convierta en una situación estresante para el niño, llegando a provocar alteraciones en la lectoescritura. Es necesario evitar las presiones de índole familiar y escolar respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno, evitando de este modo gran parte de las frustraciones, causa en muchos de los casos de la falta de motivación de las tareas escolares.

Para poder abordar el tema de la lectoescritura es necesario conocer el proceso de adquisición del lenguaje, así como la relación existente entre los procesos del habla y el desarrollo de la lectura y escritura. El fin principal de la enseñanza de la

lectura es el de capacitar al individuo para comprender cualquier texto escrito al mismo nivel que lo comprendería de manera oral, tal como expone Carrillo (2006). En este sentido, la comprensión lectora implica procesos específicos, como la comprensión de la lengua oral (vocabulario, conocimientos generales y específicos, inferencias, etc.). Así pues, un déficit en cualquiera de estos procesos supondría problemas en la comprensión lectora (dislexia/hiperlexia).

La lectura y escritura son dos actividades que parecen compartir procesos psicológicos similares. Las vías por medio de las cuales los lectores identifican las palabras escritas son fundamentalmente dos: la ruta fonética y la ruta ortográfica:

- La ruta fonética de la lectura aplica la descodificación fonológica secuencial (correspondencias grafo-fonológicas, ensamblaje), lo cual supone un mecanismo más lento, aunque más ventajoso, pues permite la lectura de palabras no familiares y pseudopalabras. El aprendizaje de este mecanismo constituye el motor de desarrollo de la lectura, ya que el niño que automatiza este procedimiento y practica la lectura, crea progresivamente las representaciones ortográficas de las palabras.
- La ruta ortográfica de la lectura permite el reconocimiento de la palabra completa. Así pues, la representación ortográfica de la palabra conecta directamente con su fonología y su significado. Este procedimiento es mucho más rápido que el procedimiento fonético y permite la lectura inmediata de palabras familiares. Este sistema requiere el dominio de la lectura alfabética y la lectura repetida para almacenarlas en el léxico ortográfico.

Estas rutas tienen aspectos positivos y negativos, ya que lógicamente la ruta ortográfica sólo puede ser utilizada cuando existe una representación en el léxico, al no poder escribir palabras en las que se desconocen su significado. Por otro lado, en la ruta fonológica no es necesario haber visto antes la palabra, no obstante, si se trata de una palabra con ortografía arbitraria el niño puede cometer errores ortográficos.

Según los resultados de un estudio realizado por Fernando Cuetos de la Universidad de Oviedo, con niños que se encuentran en las primeras etapas de la lectura y escritura, se puede concluir que en la lengua castellana los métodos fonéticos permiten escribir y leer cualquier palabra o serie de letras aunque no se hayan visto nunca. Por tanto, podemos afirmar que la ruta fonológica juega un papel vital en el desarrollo de la escritura y lectura. Sin embargo, es importante tener en cuenta el significado de la lectura, puesto que el niño debe encontrar la relación existente entre el lenguaje hablado y escrito para acceder al concepto o significado.

En definitiva, para un aprendizaje exitoso de la lectura y escritura es necesaria la integración de la ruta ortográfica y fonética y de los dos modos de procesamiento. Como se ha mencionado anteriormente, el niño debe conocer el significado que representan las palabras, no obstante previamente debe integrar la información acústica con el objetivo de conseguir los mecanismos básicos para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Según Carrillo (2006) el aprendizaje de la lectura se concreta en la “adquisición de los conocimientos necesarios para que el niño sea capaz de identificar y comprender las palabras escritas que ya conoce en el lenguaje oral” (p.115). Esta definición implica que la habilidad lectora supone, por un lado un desarrollo previo de la lengua oral y otro la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura. Para aprender a leer en cualquier sistema de escritura, ya sea alfabético, silábico o logográfico, es preciso conocer la relación existente entre los símbolos gráficos y la lengua oral.

Tal como exponen Alegría, Carrillo & Sánchez (2005) y Carrillo (2006), existen dos planteamientos diferentes a la hora de enseñar al alumnado el funcionamiento del sistema de escritura: los métodos globales y los métodos fónicos.

- Los métodos globales toman las palabras completas como unidad de aprendizaje del sistema de escritura, ya que son consideradas unidades mínimas con significado. Además sostienen que la pronunciación de determinadas palabras escritas es suficiente para que el funcionamiento del sistema de escritura sea descubierto por el propio niño.
- Los métodos fónicos ponen el énfasis en el principio alfabético, considerando éste la base del sistema de escritura. Así pues, defienden que debe ser presentado al aprendiz de forma explícita, sistemática y temprana, dada la gran dificultad del sistema para ser descubierto por el propio niño.

Según Carrillo (2006), la comprensión del principio alfabético y la aplicación del código para identificar las palabras escritas, es condición necesaria para aprender a leer en un sistema alfabético. Sin embargo, esto no es una tarea sencilla, puesto que los fonemas son entidades abstractas que no se desarrollan completamente con el uso de la lengua oral. En este sentido, Carrillo (2006) hace referencia al término de conciencia fonológica, la cual se refiere al “conocimiento de la estructura interna de las palabras habladas” (p.118) y destaca la relación del desarrollo de la conciencia fonológica con el éxito en el aprendizaje de la lectura.

Según Carrillo (2006), los estudios revisados por Rayner et al (2001), mostraron que los niños que aprendieron a leer con métodos fónicos consiguieron un mejor nivel que progresaba paulatinamente gracias al conocimiento del sistema de escritura y la autonomía que ofrecen estos métodos. Las conclusiones del trabajo de Rayner et al (2001) son las siguientes (op. Cit. En Carrillo, 2006, p.122):

- Cuando comienza la instrucción lectora la mayoría de los niños disponen de un adecuado desarrollo de la lengua oral sobre el que basar el aprendizaje lector.
- Los niños cuyo lenguaje está menos desarrollado se benefician más de las experiencias de instrucción metafonológica.

- La cuestión central en la lectura inicial es aprender a leer palabras, lo que requiere el conocimiento de las estructuras fonológicas del lenguaje (silabas y fonemas) y de cómo las unidades escritas se relacionan con las unidades del habla.
- La sensibilidad fonológica a los constituyentes de las palabras es importante, pero no todos los niños han desarrollado el nivel necesario cuando comienza la enseñanza de la lectura.
- El entrenamiento fonológico contribuye de forma estrecha y directa a la adquisición de la lectura.
- Los mejores lectores son los que comienzan tempranamente a usar las correspondencias fonológicas de las letras y establecen la descodificación como mecanismo básico de lectura.
- Los lectores que más avanzan en la lectura son aquellos que practican la descodificación lectora y son capaces de leer por sí mismos nuevas palabras.
- La recodificación fonológica es el mecanismo fundamental para el establecimiento de representaciones ortográficas completas y plenamente especificadas de las palabras.
- En la medida que el léxico ortográfico aumenta y mejora la calidad de sus representaciones, los lectores mejoran en fluidez, exactitud y velocidad lectora.

En relación a estos fundamentos científicos, los procedimientos metodológicos de enseñanza de la lectoescritura, según Carrillo (2006), deben basarse en:

- La adquisición del conocimiento lingüístico de base: a través de la ejercitación de la comprensión y de la expresión oral, mediante las cuales los niños podrán enriquecer el vocabulario, la longitud y estructura sintáctica de las oraciones, organizar ideas, etc.
- El desarrollo de habilidades metafonológicas: supone una reflexión fonológica temprana apoyándose en las habilidades con las que cuentan los alumnos, como la conciencia silábica, a través de ejercicios como dividir palabras en unidades silábicas, aislar sílabas iniciales y/o finales, comparar dos sílabas para ver si suenan igual, etc.
- El establecimiento de procedimientos de comparación y analogía como herramienta fundamental para el aprendizaje.

Sin embargo, a parte de estos fundamentos específicos del aprendizaje de la lectura también es preciso tener en cuenta otros resultantes de los modelos generales de enseñanza tales como, estimular el interés y la motivación del alumnado, dotar de significatividad a los aprendizajes y dar funcionalidad a lo que se aprende.

El estudio que se ha realizado sobre la evolución que han seguido cuatro alumnos, se ha llevado a cabo en un centro educativo. Es un centro de carácter privado en las etapas de Educación Infantil y Bachillerato, y con carácter concertado en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Promueve la formación de los alumnos conforme a una concepción cristiana de la vida, del mundo y del hombre, y trata de formar ciudadanos comprometidos desde el Evangelio en la mejora de la sociedad y de las costumbres y en el desarrollo de la cultura. En este centro se parte de una concepción de la orientación educativa y de la psicopedagogía de naturaleza jerárquica, el que a partir de los derechos de los alumnos se derivan los diferentes niveles de funcionamiento y organización relativos a la orientación e intervención psicopedagógica. Se presenta del modo siguiente:

1º Nivel: La función orientadora sería un aspecto de la función docente

2º Nivel: A partir de los problemas que se pueden presentar en la docencia, se señala la necesidad de una cualificación especializada para algunas actividades orientadoras y de intervención.

3º Nivel: Demandas que requieren de un equipo o servicio de sector especializado (Equipos interdisciplinarios de Apoyo).

Es importante destacar que la concepción y el modelo de intervención es el mismo en los tres niveles, tan sólo se diferencian en las funciones y los modos de actuación. Por tanto, es necesario prestar especial atención a una coordinación entre los distintos niveles, la cual se caracteriza por ser transversal y longitudinal.

Del mismo modo, el centro educativo tiene responsabilidades institucionales colegialmente compartidas con el equipo docente y en particular con el equipo directivo en relación a su vez con el departamento de orientación. Finalmente, la Inspección Educativa y los Centros de profesores tienen la responsabilidad del distrito educativo, provincial o sectorial, la cual a efectos de orientación e intervención psicopedagógica pasaría por los Equipos interdisciplinarios del sector, generales o especializados.

En lo referente a los profesionales que integran el Departamento de Orientación, son los siguientes:

- Una orientadora, técnica en Pedagogía, que ostenta la jefatura del Departamento además de actuar de orientadora en todas las etapas educativas del centro.
- Una pedagoga, además logopeda especialista en Audición y Lenguaje, que actúa en todo el centro, aunque su mayor dedicación recae en Educación Infantil por el carácter preventivo de su intervención.

- Una pedagoga que se ocupa de participar con los profesores en el programa de mejora de la lectura silenciosa, cuya tarea se enmarca en el Plan Lector del centro para Primaria.
- Una pedagoga que se responsabiliza del Programa de Orientación de Estudios, Vocacional y Profesional en Secundaria y Bachillerato.
- Una profesora de apoyo en Primaria se responsabiliza de la puesta en práctica del programa de individualización de los aprendizajes.
- Una profesora terapéutica a tiempo parcial que participa en el Programa de Apoyo a los alumnos acnee/s.

Los programas de intervención para la prevención y el desarrollo se dirigen a todos los alumnos, en todos sus aspectos y suponen una intervención sobre el contexto. No obstante, atienden con mayor intensidad a los momentos críticos del proceso educativo: Inicio de la escolaridad en Educación Infantil; Comienzo de Primaria; Superación de las técnicas instrumentales (leer, escribir, cálculo, razonamiento matemático); Superación de los ciclos de primaria; Comienzo de la ESO; Superación de los ciclos correspondientes a la ESO; Inicio de la secundaria no obligatoria con elección del tipo de bachillerato que define su orientación de estudios unida a su interés profesional.

Los programas que se llevan a cabo son los siguientes:

- a) Plan de acción tutorial.
- b) Plan de Orientación Académica y Profesional.
- c) Plan de Atención a la Diversidad.
- d) Plan de intervención y Apoyo Educativo: PROGRAMAS INTEGRADOS.

- *Programa de renovación metodológica para la individualización de los aprendizajes. Este programa actúa en el área de Matemáticas y en el área de Lengua en expresión escrita y ortográfica.*
- *Programa de promoción de habilidades de desarrollo madurativo en E. Infantil y Programa de mejora de las Habilidades intelectuales, modificabilidad y metacognición: PAI.*
- *Programa preventivo de apoyo técnico y logopédico para la adquisición de la lecto-escritura en E. Infantil y Primaria y Programa de Intervención para la mejora de la lectura oral y silenciosa en E. Primaria, Secundaria y Bachillerato: Lectura eficaz.*

JUSTIFICACIÓN

Son muchos los alumnos que están fracasando dentro del sistema educativo, sencillamente por problemas de tipo lector y lo más triste es que en muchos centros todavía no arbitran medidas para evitarlo. Aprender a leer y escribir no es una tarea fácil para los alumnos ni debe considerarse un proceso aislado. Este aprendizaje requiere de una actuación eficaz por parte del personal docente, ya que es el pilar sobre el que se asientan el resto de aprendizajes. Teniendo en cuenta la importancia de este proceso hay que cuidar la enseñanza que se realiza sobre el mismo, por tanto es necesario valorar cuál es la metodología más adecuada para iniciar a los alumnos en la lectoescritura.

La importancia que el proceso de lectoescritura tiene para alcanzar aprendizajes tempranos y básicos es el motivo por el cual se ha elegido esta temática para el presente estudio. Los propósitos de este trabajo son, describir el proceso que lleva a cabo un Centro Educativo situado en la Región de Murcia para prevenir e identificar las dificultades de lectoescritura que puedan aparecer en los alumnos desde la Etapa de Infantil hasta el primer ciclo de primaria.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

Objetivo general:

Estudiar la evolución de la atención que se ha venido dando desde un Centro Educativo situado en la Región de Murcia en la lectoescritura.

Objetivos específicos:

- Describir el Programa preventivo de apoyo técnico y logopédico para la adquisición de la lectoescritura en educación infantil y primer ciclo de primaria.
- Comprobar si se han tomado todas las medidas preventivas con los alumnos para evitar este tipo de dificultades.
- Detectar la causa de los problemas en la lectoescritura.

PARTICIPANTES

La población a la que se dirige el centro educativo se caracteriza por pertenecer a un status social medio-alto. A pesar de no existir un estudio socio-demográfico, se ha comprobado que todos los alumnos disponen de todos los recursos didácticos educativos en sus casas necesarios para su evolución académica y personal. Por tanto, se trata de un alumnado que tiene aspiraciones muy altas respecto a su futuro.

Para dar respuesta a los objetivos previamente establecidos, he seleccionado una muestra de cuatro alumnos de 2º de Primaria. Son alumnos de 1º ciclo en el que tienen que finalizar el proceso de lectoescritura según los programas de apoyo técnico y logopédico para la adquisición de la lectoescritura establecidos por el centro educativo. Los alumnos que se han elegido tienen unas características diferentes, tal y como se pueden observar en el siguiente cuadro:

Alumna 1	Rendimiento académico alto.
Alumno 2	Rendimiento académico medio.
Alumna 3	Rendimiento académico bajo.
Alumna 4	Rendimiento académico bajo con un problema específico en la lecto-escritura.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Para poder dar respuesta a los objetivos propuestos se han utilizado como instrumentos los programas de intervención diseñados por el centro. Es necesario proceder a su análisis para conocer y valorar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza de lectoescritura.

- *Programa de renovación metodológica para la individualización de los aprendizajes. Este programa actúa en el área de Matemáticas y en el área de Lengua en expresión escrita y ortográfica.*

Este es uno de los programas en el que nos vamos a basar para analizar la evolución de nuestros alumnos. Tiene por objeto garantizar un desarrollo cognitivo o de las habilidades de la inteligencia y ayudar a que el alumno transfiera esas habilidades en el proceso de aprendizaje. Se coordina desde el Departamento de Orientación y lo llevan a la práctica los profesores en las aulas con un material específico.

Va en la misma línea preventiva de la que hemos hablado con el fin de evitar problemas de aprendizaje por carencia de alguna de estas habilidades. Se dirige a TODOS LOS ALUMNOS para potenciar, a cada uno, desde el punto en el que lo sitúe su propia intuición innata o bien la riqueza del medio familiar en el que se desarrolla.

- *Programa preventivo de apoyo técnico y logopédico para la adquisición de la lecto-escritura en E. Infantil y Primaria y Programa de Intervención para la mejora de la lectura oral y silenciosa en E. Primaria, Secundaria y Bachillerato: Lectura eficaz.*

Son estos dos programas a partir de los cuales vamos a analizar la evolución que han seguido los cuatro alumnos seleccionados. El Departamento ha elaborado un material con el propósito de iniciar a los alumnos en las destrezas de escritura, material que está demostrando su validez en la aplicación. Del mismo modo no se trabajaba con la misma conciencia en cuanto a la importancia la lectura en silencio, ni se desarrollaba ningún método de intervención para actuar en el caso de dificultades en este ámbito.

En este momento, desde el DOIPE, se diagnostica periódicamente la evolución individual de cada alumno en este terreno y se está poniendo en práctica un plan de intervención con el objetivo de que los alumnos dispongan de una herramienta imprescindible que puede condicionar su aprendizaje.

La metodología lectora del centro:

- 1º A lo largo de toda la metodología se realizan ejercicios preliminares que permiten desarrollar capacidades relacionadas con competencias básicas para el proceso lector. Algunas más destacadas son: discriminación auditiva; discriminación visual; lateralidad y orientación espacial en el plano; secuencia temporal y ritmo; análisis-síntesis; conceptos básicos (ante todo espaciales); conciencia fonológica; articulación correcta de los sonidos, eliminación de dislalias.

- 2º Se proporciona a los alumnos estrategias para el aprendizaje lector, principalmente a aquellos con riesgo de problemas: disfemias, dislexias y retrasos cognitivos. Algunas de las estrategias son:
- a) Potenciar el uso de la vía grafo-fonética como principio del aprendizaje hasta su dominio completo.
 - b) Facilitar el acceso a la ruta ortográfica, no permitiendo el silabeo y con ritmo con pausa primero en palabras, ritmo con entonación en frases, ritmo con entonación y pausas en textos.
 - c) Integración al final del proceso lector de los dos modos de procesamiento.
 - d) Potenciar el razonamiento con ejercicios continuos de análisis-síntesis. Estos a la vez facilitan la concienciación fonológica imprescindible para que el proceso lector sea significativo.
 - e) Confrontación de grafemas que pueden confundirse por su proximidad espacial, así como de fonemas por sus puntos de articulación similares. Por tanto se dan estrategias de tipo perceptivo, tanto visual como auditivo.
- 3º Se trabaja la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario básicamente a través de las frases con pictogramas y de las historietas, estas últimas como elemento más lúdico.
- 4º Dentro del aula se alterna el entrenamiento globalizado con todos y el entrenamiento individualizado. Este último permite respetar el ritmo personal de cada niño, su estilo de aprendizaje y sus avances. Este es el aspecto que garantiza el éxito de la metodología.

- 5º Potencia también dentro del aula el trabajo cooperativo, intentando que los alumnos más aventajados ayuden a los que menos lo están. Estas interacciones sociales facilitan la descentración cognitiva.
- 6º Se facilita la interacción personal profesor - alumno, lo que permite la transmisión directa de estrategias de aprendizaje en el mismo momento en que se detecta una dificultad del alumno se evita que se consoliden así malos hábitos lectores.
- 7º La motivación: Al estar programado de antemano el orden de presentación de los fonemas-grafemas así como seleccionadas las lecturas, no se parte de los intereses concretos del niño. Por ello la motivación surge de su propio éxito en el dominio del proceso y desbloqueo a los alumnos al no sentirse fracasado en su intento.

La metodología dispone de un amplio número de palabras cuyo objetivo inicial es ejercitar la lectura siguiendo el código grafo-fonético con palabras de diferente grado de dificultad. Este cúmulo de palabras que ofrecen diferentes grados de dificultad, pertenecen a campos semánticos no siempre cercanos al ámbito o entorno del niño, por ello no se incide tanto en su comprensión como en una lectura correcta que permita ir adquiriendo imágenes visuales, auditivas y articulatorias de palabras tanto familiares y conocidas como de otras poco frecuentes, pero que pueden aparecer antes o después en su proceso escolar o de aprendizaje.

Si se dicta una palabra de la que el alumno no posee una imagen correcta, lo más probable es que la escriba al azar, y este acto supone un reforzamiento de la asociación inadecuada entre imagen visual y escritura de esa palabra. Para que este hecho no se produzca, se enriquece el número de palabras leídas y por tanto se multiplica y favorece la elaboración de imágenes visuales correctas de palabras del vocabulario español. Del mismo modo, en escritura, sólo se dictan palabras que se tenga la seguridad de que el alumno ha leído previamente y de

forma correcta. En definitiva, la metodología de este centro educativo, permite prevenir problemas de disortografía.

A continuación se presenta un cuadro que refleja los instrumentos que se han utilizado y las variables que se han considerado para llevar a cabo este estudio.

INSTRUMENTOS	VARIABLES
Notas	Rendimiento académico
Información de los registros de final de etapa	Competencias curriculares
Cuestionario observacional de lateralidad	Lateralidad (Predominancia de ojo, mano y pie)
Prueba COBAR	Conceptos básicos relacionantes
BADYG E1	Aptitudes diferenciales y generales
Registros de lectura y escritura	Destrezas y habilidad en la escritura y lectura
Registros de lectura eficaz	Rendimiento lector
Escala observacional de la personalidad	Personalidad
Prueba BAMCLI	Aspectos madurativos
Prueba TCE	Conceptos elementales
Escala Piers-Harris	Autoconcepto

A modo resumen se muestran unas tablas que reflejan de manera más concreta la información que se ha recogido en cada etapa educativa y los instrumentos que se han utilizado para ello.

Etapa de infantil

Evaluación	Notas
Curricular	Información de los registros de final de etapa Cuestionario observacional de lateralidad
Información	Conceptos básicos. Prueba COBAR BADYG E1
psicopedagógica	Registros de lecto-escritura de la Profesora. Evolución del aprendizaje en 3, 4 y 5 años. Cuestionario inicial de padres

En primer lugar, en cuanto a la evaluación curricular se tienen en cuenta el informe anual individualizado de cada alumno/a en los diferentes cursos de la Etapa de Infantil. Además también es importante tener en consideración la información de los registros de final de etapa. Aquí se recoge información individualizada referente a la Expresión matemática y al lenguaje oral y escrito. En la expresión matemática se evalúan aspectos como los problemas matemáticos, así como si el alumno es capaz de reconocer símbolos, su estilo de aprendizaje y si necesita ayuda para realizar las tareas. Por otro lado, con el registro de lenguaje se recoge información tanto del lenguaje oral como del escrito. En el lenguaje oral se tiene en cuenta la percepción auditiva, dislalias, comprensión y expresión del alumno/a. En el lenguaje escrito se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje, la comprensión lectora y si necesita ayuda.

En segundo lugar, haciendo referencia a la información psicopedagógica se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Lateralidad: Se aplica el Cuestionario observacional de lateralidad, para determinar y potenciar el uso del ojo, mano y pie predominante en el alumno/a, así como para prevenir e identificar las posibles dislexias.

- Registros de psicomotricidad: Se trata de un registro que se les aplica a los alumnos/as para conocer la coordinación de las piernas, brazos y manos, así como la posición, locución y equilibrio del alumno/a.
- Conceptos básicos Relacionantes COBAR: Está constituido por un conjunto de 5 pruebas pedagógicas que diagnostican tanto individualmente como en grupo el grado de conocimiento de los conceptos básicos relacionantes de tipo cuantitativo numérico, perceptivo-espacial y temporales.
Está estructurado en 5 niveles de acuerdo a edades comprendidas entre los 3 y 7 años.
- BADYG E1: A los alumnos/as de 5 años se les aplica La batería de Aptitudes diferenciales y generales del nivel E1 que corresponde al nivel del 1º Ciclo de Educación primaria, ya que por lo general los alumnos tienen un rendimiento académico más alto. Esta prueba evalúa la inteligencia general, razonamiento lógico, factor verbal, numérico y espacial, la memoria Visoauditiva inmediata, alteraciones en la escritura y discriminación de diferencias.

Al final de 5 años la evaluación de resultados coincidirá con la exploración psicopedagógica del programa de maduración, lo que permitirá comparar las adquisiciones lecto-escritas de los alumnos con su nivel de evolución cognitiva y el nivel de desarrollo alcanzado en competencias básicas.

Esta información será el punto de partida junto con la exploración inicial de comienzos de la etapa de enseñanza obligatoria (primer año de primaria). Se actuará con los alumnos considerados de alto riesgo, si a pesar de la intervención realizada durante el proceso, su situación nos hace dudar de la idoneidad en aprendizajes futuros, en cuánto a lecto-escritura se refiere.

Etapa Educación Primaria

Evaluación	Notas
Curricular	Registros de escritura y lectura
Información	Registros de lectura eficaz
psicopedagógica	Pruebas psicopedagógicas: BAMCLI, TCE y Autoconcepto
	Información del profesor

En el apartado de evaluación curricular, igual que en la etapa de Educación infantil se recogen los resultados obtenidos por los alumnos en un informe anual individualizado. Haciendo referencia a la información psicopedagógica, los tutores/as deben registrar la información sobre los dictados y copias que realicen en el aula para posteriormente poder evaluar el progreso que ha seguido el alumno/a.

A final del primer año se realizará una exploración individualizada de logros lectores que posibilitará la comparación con promociones anteriores en aspectos tales como: palabras por minuto, vacilaciones-rectificaciones por minuto, errores de tipo disléxico, comprensión lectora, ritmo lector, entonación, motivación.

También permitirá reconocer los logros finales de cada alumno ante los cuales se propondrán nuevas estrategias de intervención que pasarán a formar parte en el programa de mejora de lectura oral y silenciosa. Los alumnos de alto riesgo pasarán a ser destinatarios del programa de apoyo logopédico para alumnos con problemas.

Por último se realizará una memoria final donde se recogerán los datos obtenidos y se compararan con promociones anteriores, del mismo modo se actuará con las modificaciones precisas sobre el programa para el curso próximo. La exploración psicopedagógica realizada al final del primer ciclo de primaria (inicio del segundo año) sirve de evaluación del programa de apoyo al proceso de adquisición de la

lecto-escritura al que se halla estrechamente unido el programa de promoción de habilidades de desarrollo madurativo en Educación Infantil, como hemos visto.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se procedió a recoger toda la información psicopedagógica y curricular de las pruebas y que previamente el centro educativo, según su política de actuación y principios educativos, administró en los momentos críticos del proceso educativo como lo son el inicio de la escolaridad en Educación Infantil y el comienzo de primaria.

En segundo lugar, se ha procedido a analizar toda la información recogida previamente comparando los resultados de cada participante, para que de este modo se den respuesta a los objetivos establecidos, llegando a conclusiones sobre cómo surgen los problemas en la lectoescritura y si se han tomado todas las medidas preventivas necesarias.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El objetivo de este apartado es analizar los diferentes resultados procedentes de la información psicopedagógica previamente recogida, con el fin de comparar las diferencias entre alumnos con diferente rendimiento académico en su proceso de adquisición de la lectoescritura, y al mismo tiempo comprobar si se han tomado todas las medidas preventivas para evitar dichas dificultades, detectando, de este modo, la causa de estas dificultades.

ETAPA DE INFANTIL

❖ *Lateralidad y psicomotricidad. (Anexo 1)*

La psicomotricidad y la lateralidad son aspectos relevantes en el desarrollo integral de los niños/as. Una detección precoz de una alteración del aprendizaje es fundamental para su corrección y éxito de reeducación.

La prueba de lateralidad consta de 3 observaciones realizadas a los 3, 4 y 5 años. Los resultados obtenidos por nuestros 4 participantes evidencian que a los 3 años la alumna 1 tiene consolidada la dominancia de mano y pie. En comparación con el resto de sus compañeros es la única alumna que ya ha adquirido dicha dominancia.

La alumna 4 es la que mayores problemas presenta en la lateralidad, ya que en la primera observación no tiene consolidada la dominancia en el ojo, siendo esta en principio de dominancia diestra, no obstante, en la mano tiene una dominación mixta utilizando la mano derecha o izquierda indiscriminadamente. Si tenemos en cuenta la 3ª observación de esta alumna, podemos comprobar que ya ha consolidado la dominancia de ojo-mano-pie, siendo esta alumna zurda de ojo y pie, pero diestra de mano.

Por otro lado, la alumna 3, en la primera observación la alumna no tiene consolidada la dominancia de ojo y pie, por el contrario si tiene consolidada la dominancia de la mano siendo esta la derecha. No obstante, en la segunda observación la alumna demuestra no tener consolidada la dominancia de ojo-mano-pie teniendo este hecho graves consecuencias en aprendizajes posteriores. Por último, el alumno 2, destacar que la dominancia de la mano es mixta, utilizando la mano derecha e izquierda de manera indiscriminada.

❖ Conceptos Básicos Relacionantes. COBAR. (Anexo 2)

Esta prueba está constituida por un conjunto de 5 subpruebas pedagógicas que diagnostican tanto individualmente como en grupo el grado de conocimiento de los conceptos básicos relacionantes de tipo cuantitativo numérico, perceptivo-

espacial y temporal. Está estructurado en 5 niveles de acuerdo a edades comprendidas entre los 3 y 7 años.

Tal y como se puede observar en la tabla del anexo 2, a los 4 participantes se les administra la prueba COBAR a los 3, 4 y 5 años. En dicha tabla se puede observar la evolución de nuestros alumnos, es decir, los conceptos que van adquiriendo a lo largo de la Etapa de educación infantil. Observamos que las alumnas 3 y 4 a medida que avanzan en la Etapa de infantil van obteniendo puntuaciones más bajas en esta prueba, teniendo por tanto un bajo conocimiento de conceptos básicos.

❖ BADYG E1. (Anexo 3)

Al finalizar la etapa de Educación Infantil se les aplica a los alumnos de 5 años la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales del nivel E1 que se corresponde al nivel del 1º ciclo de Educación Primaria, ya que por lo general los alumnos tienen un rendimiento académico más alto.

Si realizamos un análisis cualitativo de los resultados obtenidos de la aplicación de dicha prueba se deduce que la alumna 1 es una alumna con un rendimiento académico muy alto, con resultados brillantes, ha obtenido percentiles superiores a la media en todos los factores que se evalúan. Este hecho pone en evidencia una necesaria exploración para determinar si nos encontramos ante una alumna con altas habilidades. En cuanto al alumno 2, observamos una puntuación por debajo de la media en las subpruebas figuras giradas, cálculo numérico y problemas numéricos, lo que refleja dificultades en el factor espacial y en el factor numérico. Las alumnas 3 y 4, han obtenido puntuaciones por debajo de la media en la mayoría de las subpruebas.

Este hecho demuestra un bajo rendimiento académico, además al obtener puntuaciones bajas en las subpruebas de alteraciones de la escritura,

discriminación, figuras giradas y matrices lógicas ponen en evidencia los primeros indicios de dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

❖ Registro de lectura y escritura. (Anexo 4)

Si observamos la tabla del anexo 4, podemos ver que se divide en dos partes. La primera de ellas hace referencia al lenguaje oral y la otra parte se refiere al lenguaje escrito. Este registro de lectura y escritura recoge información sobre la comprensión y expresión de la lectura, así como el estilo de aprendizaje en el lenguaje escrito y la necesidad que puedan tener los alumnos de ayuda. Los alumnos 1, 2 y 3 no tienen dificultades en la comprensión y expresión del lenguaje oral. En cuanto al lenguaje escrito tienen un estilo de aprendizaje autónomo y motivado, la alumna 1 además tiene un estilo de aprendizaje impulsivo. La alumna 4, tiene dificultades en la comprensión y expresión del lenguaje oral, ha llegado a aprender, hasta el fonema Güe/Güi. Su estilo de aprendizaje es autónomo y motivado, no obstante necesita ayuda en el lenguaje oral y escrito.

❖ Registro de escritura. (Anexo 5)

Si observamos la tabla del anexo 5 podemos ver que en ella se hace referencia a la escritura y a las dificultades que pueden tener nuestros alumnos. Con este registro de escritura se registra la dificultad con el trazo, así como si el alumno es capaz de escribir sobre una cuadrícula, con doble pauta o sobre una hoja en blanco. Se evalúa cómo el alumno usa el lápiz y si ha terminado el proceso escrito.

En estas tablas se registran las dificultades que pueden encontrar con la evocación, tales como si reconoce los fonemas, si es capaz de realizar un dictado o si se inventa fonemas. En cuanto a la escritura libre, se tienen en cuenta las características propias de la dislexia como rotaciones, inversiones, omisiones, sustituciones, adiciones, unión y fragmentación. Estos son los aspectos que se

registran referidos a la escritura, no obstante, al igual que en registros anteriormente comentados, también se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje, éste puede ser autónomo, impulsivo o motivado. Por último, destacar que en estos registros también se recoge información sobre si el alumno puede necesitar ayuda o no.

La información registrada sobre nuestros participantes es la siguiente:

- Alumna 1: No tiene dificultades en la escritura, además ha finalizado el proceso escrito. Es una alumna autónoma, motivada y con una comprensión lectora adecuada. Esta alumna no necesita ayuda.
- Alumno 2: Este alumno tiene dificultades en el trazo tanto en cuadrícula, con doble pauta como sobre una hoja en blanco. Por tanto, nuestro alumno necesita ayuda en este aspecto.
- Alumna 3: Este alumna no tiene dificultades mayores en la escritura y ha finalizado su proceso escrito. Es una alumna con un estilo de aprendizaje autónomo y motivado, sin embargo tiene dificultades en la comprensión lectora.
- Alumna 4: Según este registro nuestra alumna tiene serie dificultades en la escritura. Tiene dificultad en el trazo concretamente en hojas en blanco. No ha terminado el proceso escrito, además le cuesta realizar copias y dictados. Su estilo de aprendizaje es poco autónomo y motivado. Tiene dificultades en la comprensión lectora y necesita ayuda.

❖ Registro del proceso lector. (Anexo 6)

El plan lector del centro educativo, tiene por objetivo que los alumnos en el menor tiempo posible, lean y comprendan el mayor número de palabras, se trata de

comprender sin pronunciar. Nuestros participantes han obtenido las siguientes puntuaciones:

- Alumna 1: Tiene una velocidad lectora alta y una buena comprensión lectora, en suma no ha cometido errores, este hecho demuestra que por el momento cumple con los objetivos del plan lector.
- Alumno 2: Este alumno tiene una menor velocidad lectora que la alumna anterior, aunque también tiene una buena comprensión lectora.
- Alumna 3: Esta alumna tiene una baja velocidad lectora y una mala comprensión, las consignas las entiende regular.
- Alumna 4: Se trata de la alumna con la puntuación más baja en velocidad lectora y una mala comprensión, además comete errores y no entiende las consignas.

❖ Registros de final de etapa. (Anexo 7)

Los registros de final de etapa recogen información individualizada referente a la expresión matemática y al lenguaje oral y escrito. En la expresión matemática se evalúan aspectos como los problemas matemáticos, así como si el alumno es capaz de reconocer símbolos, su estilo de aprendizaje y si necesita ayuda para realizar las tareas. No obstante, voy a centrarme en el análisis del registro de lenguaje, en el que se recoge información tanto del lenguaje oral como del escrito. En el lenguaje oral se tiene en cuenta la percepción auditiva, dislalias, comprensión y expresión del alumno. En el lenguaje escrito se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje, la comprensión lectora y si necesita ayuda.

- Alumna 1: Esta alumna a lo largo de los tres trimestres ha obtenido una puntuación muy alta, calificada como que progresa adecuadamente tanto en el lenguaje oral como escrito.

- Alumno 2: Este alumno progresa en los criterios de evaluación de estas áreas, según avanza en el segundo y tercer trimestre progresa adecuadamente. Su calificación global es muy buena a lo largo de los tres trimestres.
- Alumna 3: Esta alumna en el primer trimestre tiene dificultades con la lectura y escritura. En cuanto a los criterios de evaluación a lo largo de los trimestres evoluciona y progresa adecuadamente, siendo el grado de desarrollo bueno.
- Alumna 4: Esta alumna al igual que las anteriores también comienza con dificultades de lectura y escritura en el primer trimestre, no obstante las va superando a lo largo del curso. Según este registro, su grado de desarrollo es bueno.

❖ Guía de observación de la personalidad.

- Alumna 1: Esta alumna es sociable, participadora y se relaciona fácilmente. Es responsable, colaboradora, creativa y autónoma. No busca llamar la atención, no necesita constantemente estimulación, está interesada por aprender, tiene un lenguaje fluido y claro, no llora fácilmente, no se muerde las uñas, no se chupa el dedo, acepta las normas, toma iniciativas, a veces tiene actitudes de líder, no le resulta difícil hacer amigos. Participa en clase, expresa abiertamente sus deseos, no se queja constantemente, toma iniciativa en el trabajo, no reacciona tímidamente ante extraños. Es ordenada en sus tareas, cuida el material, no se cansa con facilidad, no carece de orden y claridad, trae todo el material y no pierde los papeles.
- Alumno 2: Este alumno es inseguro, pasivo, tímido y a veces aislado y desconfiado. Suele ser tranquilo, respetuoso y atento. Participa

activamente en clase, no expresa abiertamente sus deseos, no se queja constantemente, no toma la iniciativa en el trabajo, a veces reacciona tímidamente ante extraños, es ordenado en sus tareas, cuida el material, no se cansa con facilidad, a veces carece de orden y claridad, trae todo el material y no pierde los materiales. En ocasiones es negativista, colaborador, triste, rutinario, creativo, responsable, pacífico, autónomo, integrado, sociable, tranquilo y retraído. No busca llamar la atención, *necesita constante estimulación*, interesado por aprender, lenguaje fluido y claro, no llora fácilmente, no se muerde las uñas, no se chupa el dedo, acepta las normas, no toma la iniciativa, no tiene actitudes de líder. A veces le resulta difícil hacer amigos y participa activamente en las tareas.

- Alumna 3: Participa activamente en clase, a veces expresa abiertamente sus deseos, no se queja constantemente, no toma la iniciativa en el trabajo, no reacciona tímidamente ante extraños, es ordenada en sus tareas, cuida el material, *se cansa con facilidad*, carece de orden y claridad, no pierde los materiales. Es una alumna responsable, alegre, sociable e inquieta. *Necesita constante estimulación*, no busca llamar la atención, está interesada por aprender, tiene un lenguaje fluido y claro, no llora fácilmente, no se muerde las uñas, *se chupa el dedo desde los 3 años*, acepta las normas, no toma la iniciativa, no tiene actitudes de líder, no le resulta difícil hacer amigos, participa activamente en tareas. Además, esta información la podemos complementar con el análisis de unos dibujos que la alumna realizó de su familia.
- Familia: Están haciéndose una foto. Más feliz la mamá porque se le ve en la foto. Menos feliz el hermano porque sale un poquito raro. Más buena ella porque ella sí comparte con su hermano. Menos bueno Sergio porque no comparte casi nada con ella (en el colegio sí). Todos son buenos menos Sergio.

- Lo que más le gusta del cole es E. Física
 - Lo que menos le gusta es nada
 - Lo que más le cuesta son los exámenes: C. Medio y Lectura (Se equivoca).
- Alumna 4: Es una alumna insegura, abierta, distraída y descuidada. A veces participa activamente en clase, expresa abiertamente sus deseos, no se queja constantemente, no toma la iniciativa en el trabajo, no reacciona tímidamente ante extraños, a veces es ordenado en sus tareas, cuida el material, se cansa con facilidad, a veces carece de orden y claridad, trae todo el material y no pierde los papeles. No busca llamar la atención, necesita constante estimulación, a veces interesado en aprender, lenguaje fluido y claro, no llora fácilmente, no se muerde las uñas, no se chupa el dedo, acepta las normas, no toma iniciativas, no tiene actitudes de líder, no le resulta fácil hacer amigos, no participa activamente en tareas y no gasta ni recibe bromas. Su ritmo de trabajo es muy lento, le cuesta mucho arrancar, se entretiene con todo y requiere de una dedicación permanente.

ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

❖ Registro de escritura y lectura. (Anexo 7)

- Alumna 1: Durante el primer trimestre la alumna 1 no tiene problemas en la velocidad de la lectura, no ha realizado un número elevado de repeticiones de la lectura. En la lectura tan sólo tiene 3 saltos de líneas. En cuanto a la escritura este registro recoge información sobre errores perceptivos, auditivos y visuales. Nuestra alumna no ha cometido errores de este tipo. Las observaciones de la tutora respecto a la escritura y lectura de esta alumna es que es muy buena, la califican

cómo una niña muy brillante. Según avanza el curso escolar, la alumna evoluciona y sigue mejorando, no cometiendo ningún tipo de error. Al comienzo de 2º de primaria, nuestra alumna comete varios errores perceptivos, auditivos y visuales, los que más abundan son las adicciones y omisiones. No obstante, en el segundo trimestre podemos observar en la alumna una gran evolución, ya que según los registros de lectura esta alumna tiene un rendimiento lector muy alto, por encima de la media de su clase. En cuanto a la escritura no comete errores perceptivos, auditivos y visuales.

- Alumno 2: Durante el 1º trimestre de 1º de primaria, el alumno 2 no tiene problemas en la lectura y escritura, siendo calificado como un alumno con un rendimiento lector muy bueno y sin errores perceptivos, auditivos y visuales en la escritura. Su evolución a lo largo del curso es muy buena aumentando la velocidad y la comprensión de la lectura. Al comienzo del segundo curso, nuestro alumno comete errores perceptivos, auditivos y visuales predominando las adicciones, no obstante, en el segundo trimestre estos errores de adicciones disminuyen de 4 a 1.
- Alumna 3: Durante el primer trimestre de 1º de primaria podemos observar en los registros de lectura y escritura una serie de dificultades. Esta alumna tiene problemas en la lectura ya que tiene un total de 21 repeticiones, nos encontramos con la alumna que mayores repeticiones ha realizado. Los errores perceptivos, auditivos y visuales que predominan son las sustituciones e inversiones. Las observaciones de la tutora hacen referencia a que es una alumna lenta, poco atenta y que se pierde continuamente en la lectura. A lo largo del curso escolar las repeticiones de la lectura disminuyen, sin embargo, los errores perceptivos, auditivos y visuales en la escritura se mantienen siendo las sustituciones e inversiones las que predominan. Al comienzo de 2º de primaria, los problemas en la lectura siguen aumentando ya no sólo en el número de repeticiones sino que también en la mala entonación en la

lectura. Los errores perceptivos, visuales y auditivos también aumentan, concretamente las sustituciones, invenciones e inversiones, superando a sus compañeros y estando por debajo de la media. Las observaciones de la tutora respecto a esta alumna es que es una niña lenta que se pierde continuamente en la lectura confunde varios fonemas como; *ExA; AxE; HxN; CxT; AxO y CxR*. A lo largo del curso se puede observar una pequeña mejoría aunque sigue teniendo errores de sustitución y omisiones.

- Alumna 4: Al comienzo de 1º de primaria nuestra alumna muestra dificultades en la velocidad lectora, teniendo que realizar numerosas repeticiones, además de que en la lectura se pierde, realizando saltos de renglones. En cuanto a los errores perceptivos, auditivos y visuales destacan las sustituciones, en suma, también tiene rotaciones, omisiones e invenciones. Además, confunde los fonemas *Ga-go-gu*. En el segundo trimestre los errores, las dificultades en la lectura aumentan siendo 29 las repeticiones, además surgen nuevas dificultades en la lectura como la entonación. En lo referente a errores perceptivos, auditivos y visuales también surgen nuevas dificultades en la escritura como sustituciones, adicciones, omisiones, invenciones e inversiones. Durante el segundo curso, los errores de lectura siguen aumentando, tanto en la dificultad de entonación, como el número de repeticiones y saltos de líneas. Los errores perceptivos, auditivos y visuales también siguen aumentando. Predominan las sustituciones, adicciones, omisiones e invenciones. Las observaciones de la tutora hacen referencia a que la alumna no es capaz de seguir la lectura, convirtiendo a la misma en un “trabalenguas”. A lo largo del curso, podemos observar una pequeña mejora, ya que disminuyen los errores perceptivos, auditivos y visuales. En cuanto a la lectura también podemos observar una pequeña mejoría, al haber disminuido el número de repeticiones. Las observaciones de la tutora hacen referencia a que confunde los fonemas *Le x EL*.

❖ Pruebas psicopedagógicas: BAMCLI, TCE Y Autoconcepto

- Alumna 1:
 - T.C.E.: Los resultados obtenidos con esta prueba son muy buenos. Esta alumna tiene puntuaciones muy altas en los procesos lingüísticos.
 - BAMCLI: Según los resultados de esta prueba nuestra alumna ha desarrollado los aspectos madurativos propios de la edad.
 - Autoconcepto: Ha obtenido resultados muy elevados, tiene una buena concepción sobre sí misma tanto en la académica como en lo personal.

- Alumno 2:
 - T.C.E.: Los resultados obtenidos con esta prueba son muy bajos. Lo que demuestra un bajo conocimiento de conceptos básicos para la lectura y escritura.
 - BAMCLI: Este alumno tiene dificultades con realizar trazos continuos, además no es capaz de representar figuras sencillas y complejas en el espacio. También ha obtenido puntuaciones bajas en la subpruebas Atención-Observación, esto influye en detectar detalles concretos. Por último, tiene dificultades en la discriminación silábica cometiendo errores de rotación e inversión. Este hecho pone en evidencia que todavía no ha desarrollado los aspectos madurativos propios de la edad.
 - Autoconcepto: Este alumno tiene un autoconcepto bueno, se considera buen estudiante y buen compañero.

- Alumna 3:

- T.C.E.: Los procesos lingüísticos de esta alumna son muy bajos. Este hecho demuestra que posee un bajo baraje de conceptos básicos, los cuales son básicos para la comprensión de cualquier lectura, así como para poder escribir.
- BAMCLI: En esta prueba ha obtenido puntuaciones muy bajas en la diferenciación entre izquierda y derecha, un hecho que influye en la escritura. En la Atención-Observación también tiene puntuaciones muy bajas, esto repercute en la capacidad para fijarse en los pequeños detalles. Tiene dificultades en la discriminación silábica, cometiendo errores de rotación e inversión. Por último, la aptitud Lectoescritora es muy baja, lo que pone en evidencia que no ha desarrollado los aspectos madurativos propios de su edad.
- Autoconcepto: A pesar de su perfil académico, esta alumna tiene un autoconcepto muy bueno, tanto en lo personal como en lo conductual e intelectual aunque no se corresponda con la realidad.

- Alumna 4:

- T.C.E.: Los resultados obtenidos por la alumna en esta prueba son normales, por lo que en principio no debería tener ningún problema en la comprensión de lecturas o a la hora de escribir.
- BAMCLI: En esta prueba la alumna ha obtenido resultados muy bajos en sus pruebas que están íntimamente relacionadas con la lectoescritura. En la subprueba de habilidad de procesamiento ha obtenido una puntuación baja, lo que supone tener poca capacidad para procesar y relacionar el dibujo con su signo. En cuanto a las relaciones espaciales, tiene dificultades para representar figuras

sencillas o complejas en el espacio. Sobre todo ha obtenido puntuaciones muy bajas en las subpruebas de discriminación perceptiva y silábica, en las que ha cometido errores de rotación e inversión.

- Autoconcepto: Esta alumna tiene una imagen sobre sí misma que no se corresponde con la realidad. Se contradice en varios aspectos y no es consciente de su situación real.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era analizar el proceso que lleva a cabo un centro Educativo situado en la Región de Murcia para prevenir e identificar las dificultades de lectoescritura que puedan aparecer en los alumnos desde la etapa de educación infantil hasta el primer ciclo de primaria. Para ello el trabajo ha contado con la participación de cuatro participantes con rendimientos académicos diferentes.

Dando respuesta al objetivo principal, el cual es realizar una descripción de la evolución de nuestros participantes en cuanto a su proceso de adquisición lectora y escrito decir que los resultados obtenidos destacan, en primer lugar, que todos nuestros participantes evolucionan en el rendimiento de lectura y escritura, pero algunos de ellos según avanzan en sus estudios van encontrando dificultades en la lectura y escritura.

Desde la primera exploración psicopedagógica a los participantes se pudo observar que nos encontrábamos ante alumnos con rendimientos académicos muy diferentes, la alumna 3 y la alumna 4 desde estas primeras observaciones psicopedagógicas mostraban dificultades en la lectoescritura y un estilo de aprendizaje que requería una mayor atención por parte de los profesionales. De manera más concreta, la alumna 3 tiene dificultades en la comprensión lectora, este hecho lo corrobora los registros de lectura y la prueba COBAR, donde consta

el bajo conocimiento que tiene la alumna sobre conceptos básicos que facilitan la comprensión de la lectura. Por otro lado, la alumna 4, tiene dificultades concretas en la lectura y escritura, esto se hace evidente en los registros, donde tiene errores específicos de sustituciones, inversiones, rotaciones e invenciones, características propias de dislexia. En lo referente al alumno 2, se trata de un alumno dentro de la media, el cual desde la etapa de educación infantil ha ido superando dificultades en la lectura y escritura. Según la información psicopedagógica analizada, las mayores dificultades de este alumno se encuentra en el trazo, ya que no es capaz de realizar trazos continuos ni de seguir una secuencia de puntos. En cuanto a la alumna 1, destacar que nos encontramos ante una alumna que los profesores han calificado de brillante, los resultados de las pruebas psicopedagógicas realizadas al final de la etapa de educación infantil demuestran que desde pequeña ha sido una alumna con un rendimiento académico por encima de la media de su clase, con un estilo de aprendizaje autónomo e impulsivo.

Otro de los objetivos planteados en el presente trabajo es identificar las causas de los problemas en la lectoescritura de nuestros participantes, para ello es necesario responder unas cuestiones. El programa de promoción de habilidades de desarrollo madurativo en educación infantil que lleva a cabo el centro educativo tiene el objetivo de conseguir un desempeño apropiado en los aprendizajes instrumentales para lo que el alumno debe adquirir un conjunto de habilidades y destrezas. Por tanto, teniendo en cuenta el análisis de resultados nos podemos cuestionar la siguiente pregunta, ¿Se han tomado las medidas educativas pertinentes y se ha hecho intervención tanto dentro del aula como en casa con los padres? Para responder esta cuestión es necesario tener en cuenta que los alumnos en situación de desventaja, con sólo programas “ordinarios” de aula no normalizan su situación respecto al grupo, por ello, para evitar esa situación, se hace necesario diseñar un programa que atienda a todos los alumnos en la mejora de sus habilidades y estimulen la maduración de sus estructuras cognitivas para compensar cualquier déficit.

De aquí el porqué es necesario el programa de promoción de habilidades de desarrollo madurativo, a lo largo de la etapa de educación infantil y concretamente con más intensidad en el último curso de esta etapa se lleva a cabo una exploración psicopedagógica, se realizan reuniones entre el equipo docente y la orientadora y se detectan déficits a nivel individual o grupal. Dando respuesta a la pregunta anteriormente formulada, la exploración psicopedagógica se realiza por los profesores dentro del aula y también de modo individualizado, explorando ámbitos como; lenguaje oral; lenguaje escrito lecturas; escritura; expresión matemática; conceptos básicos y competencias básicas; prueba de psicomotricidad; lateralidad; aplicación del BADyG y aspectos de personalidad y adaptación. Esta exploración es muy densa y por ello requiere un esfuerzo muy importante de profesores y orientadores. Por todo ello, considero que a pesar de que hay alumnos con dificultades de aprendizaje, este centro educativo toma todas las medidas preventivas tal y como se ha podido observar. En cuanto a la intervención, a pesar de la colaboración de los tutores y del departamento de orientación, considero que la familia también debería estar implicada, y que uno de los problemas es la falta de comunicación entre el departamento de orientación y las familias. El departamento de orientación no sólo debería archivar toda la información psicopedagógica recogida sino que debería dar pautas e indicaciones a las familias sobre cómo deben proceder con sus hijos para poder superar las dificultades de aprendizaje y conseguir el máximo desarrollo de los mismos.

Surge otra cuestión, ¿Se ha detectado de manera temprana que los alumnos puedan tener dificultades? Mi respuesta a esta cuestión es que sí se ha detectado de manera temprana dificultades en los alumnos. Tras el seguimiento continuo durante la etapa de infantil y todas las medidas preventivas, así como la intervención que se ha llevado a cabo dentro de las aulas, se han detectado dificultades de lectoescritura en los alumnos, lo que nos lleva a plantearnos si tras la detección de dificultades se ha realizado un seguimiento de las mismas dificultades. La exploración final de 5 años sirve al programa de adquisición de la lectoescritura de elemento evaluador y es el punto de arranque de los alumnos al comienzo de primero de primaria. Se dispone, en este centro educativo, de

archivos de Ed. Infantil con información psicopedagógica, por tanto sí existe un seguimiento de los alumnos. Al comenzar la etapa de Ed. Primaria se siguen trabajando la mejora de las habilidades intelectuales, modificabilidad y metacognición. Continuamente se valora a los alumnos, este hecho ha dado lugar a que concretamente con este trabajo conozcamos cómo es posible que alumnos a los cuales se les aplican medidas preventivas y se les realiza un seguimiento continuo puedan tener rendimientos tan diferentes. Este hecho explica que existen diversos factores que condicionan los procesos de aprendizaje de los niños como lo son los factores fisiológicos, factores de tipo emocional y factores ambientales como la familia y cultura. Otro de los motivos por los que pueden persistir las dificultades es que a pesar de todas las medidas preventivas, el centro educativo no establece una red de tutorías con los familiares para transmitirles las pautas e indicaciones a seguir y trabajar en casa. Este hecho se refleja al comienzo de cada curso escolar, según la información recogida, los alumnos muestran más dificultades en el primer trimestre de cada curso. La causa de este hecho es que durante las vacaciones de verano no se ha recomendado el material de trabajo adecuado para trabajar las dificultades identificadas y no se han proporcionado las indicaciones adecuadas sobre cómo trabajar con los alumnos. Si bien los profesionales del centro saben cómo actuar dentro de las aulas pero no saben transmitir las necesidades que los alumnos requieren a los familiares.

REFLEXIÓN

El punto de partida de este trabajo radica en la realidad de que enseñar a leer y escribir se considera una instrucción básica para los futuros aprendizajes académicos, ya que es el pilar sobre el que se sustentan el resto de conocimientos. Su correcto aprendizaje influirá en los éxitos escolares, sin embargo el conocimiento de la realidad escolar nos muestra que el aprendizaje de la lectura y escritura no siempre constituyen una experiencia positiva y gratificante para el niño. Obligar al niño a situarse frente a estos aprendizajes sin los requisitos madurativos previos supone hacer que en muchas ocasiones dicho

aprendizaje se convierta en una situación estresante para el niño, llegando a provocar alteraciones en la lectoescritura.

Es necesario evitar las presiones de índole familiar y escolar respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno, evitando de este modo gran parte de las frustraciones, causa en muchos de los casos de la falta de motivación de las tareas escolares. Por tanto, a través de este estudio se ha querido dar respuesta a los objetivos propuestos, que son conocer las causas de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Considero que he dado respuesta a todos los objetivos propuestos, con este trabajo se ha estudiado la evolución de cuatro alumnos con características muy diferentes y las medidas preventivas que se llevan a cabo para evitar este tipo de dificultades. Uno de los aspectos que me han llamado la atención respecto a la realización de este trabajo son los conocimientos que he adquirido sobre el proceso que hay que seguir para realizar una exploración psicopedagógica para prevenir e intervenir sobre los procesos de aprendizajes de nuestros alumnos.

Este trabajo ha supuesto desarrollar una serie de competencias como lo son proyectar las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos a lo largo del grado en pedagogía, saber gestionar y analizar toda la información recogida utilizando las nuevas tecnologías para ello. He desarrollado competencias específicas como conocer, describir, analizar y valorar la realidad educativa de nuestros cuatro alumnos. Además se han analizado los programas educativos que intervienen en el proceso de adquisición de la lectoescritura y de las habilidades cognitivas necesarias para evitar dichas dificultades. A pesar de desarrollar estas competencias, también me he encontrado dificultades, y es que al no estar bajo la tutela de un tutor y bajo sus orientaciones, no he sabido con seguridad si el trabajo que he realizado está bien planteado y estructurado. Continuamente surgen dudas, ya que a pesar de que hemos tenido la oportunidad de asistir a sesiones de unos orientadores determinados por la Universidad de Murcia no he podido asistir a todas las orientaciones que hubiese querido para solventar mis dudas sobre dicho trabajo.

Aun así estoy satisfecha con la realización de este trabajo, puesto que he desarrollado competencias como las anteriormente comentadas y sobre todo me he concienciado de mis capacidades, así como de la importancia garantizar a todos los alumnos la ayuda precisa para alcanzar su máximo potencial en el desarrollo de las *Competencias Básicas*; de tal modo, que les facilite una integración plena y exitosa en la sociedad en la que están inmersos. Además de posibilitar que todos los alumnos puedan optar a conseguir alcanzar los objetivos previstos compensando las desigualdades; surjan estas, de donde surjan: del ámbito familiar, ámbito personal o de situaciones puntuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J., Carrillo, M.S. & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Carrillo, M.S. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura. En J.M. Serrano (Comp.), *Psicología de la instrucción*, vol. II (pp.115-145). Murcia: Diego Marín.
- González, M.J. & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32(3), 265-276.
- González, M.J., Delgado, M., Martín, I. & Barba, M.J. (2008). Intervención e Innovación psicoeducativa de la lectoescritura y prevención de las Dificultades de Aprendizaje. *I Jornadas Andaluzas de Innovación e Investigación Educativa*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Granada.
- González, M.J. & Delgado, M. (2006). Enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en educación infantil 4 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 59(4), 465-478.

- González, M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Revuelta, S. & Guillen, P. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura*. Paper presented for the V CEL, 154-155.

ANEXOS

Anexo 1. Psicomotricidad y Lateralidad

ALUMNOS/ 5 años B		PSICOMOTRICIDAD/ LATERALIDAD														LATERALIDAD 5 años	LATERALIDAD 4 AÑOS	LATERALIDAD 3 AÑOS	RAZONAMIENTO TEMPORAL										
		LOCUCIÓN			POSICIÓN			EQUILIBRIO			COORD. PIERNAS			COORD. BRAZOS						COORD. MANOS			ESQUEMA CORPORAL EN SÍ MISMO			ESQUEMA CORPORAL EN OTROS			
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B					C	A	B	C	A	B	C			
3	Alumna 3																								DDd		DdD		
1	Alumna 1																								Ddd		Ddd		
2	Alumno 2																								dMd		IMdi		
4	Alumna 4																								Idi		DMdi		

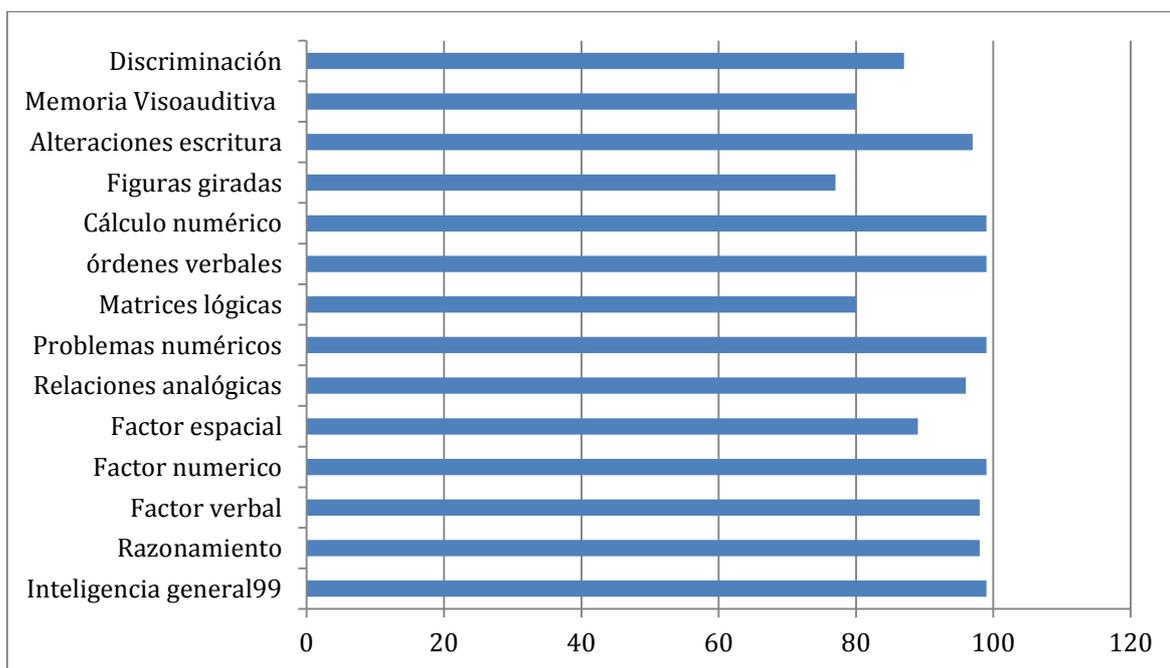
- Ojo-Mano-Oído-Pie
- A: Bueno
- B: Normal
- C: Bajo
- d: Consolidado
- D: No consolidado
- M: Mixt

Anexo 2. COBAR

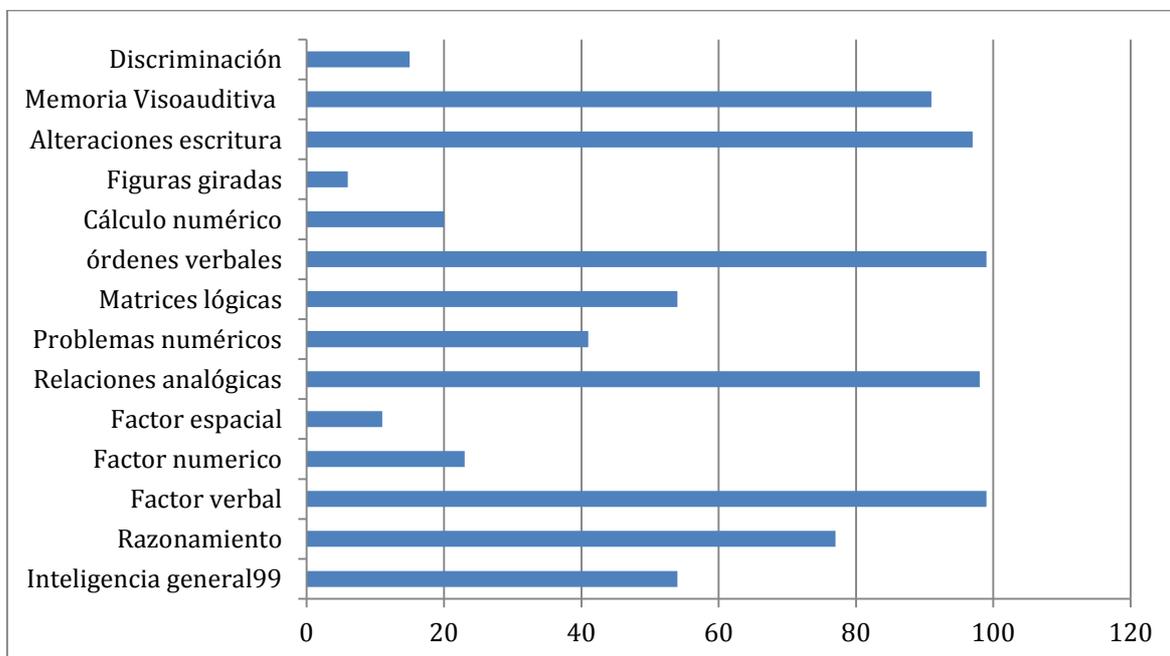
3 años	Alumna 3	Alumna 1	Alumna 4	Alumno 2
Media de la clase: 54	- Lleno - Número 0 - De día			
Total de aciertos por alumnos	39	42	42	42
4 años	Alumna 3	Alumna 1	Alumna 4	Alumno 2
Media de la clase: 54	- Menos que		- De espaldas - Asomarse a - Entero	
Total de aciertos por alumnos	54	55	52	¿¿
5 años	Alumna 3	Alumna 1	Alumna 4	Alumno 2
Media de la clase: 61	- Máximo tamaño - Decena - Al comienzo - Sexto - Por la mañana - Después de - Antes de	- Entrelazado	- = - Ancho - Dos menos uno - Estrecho - Por lo menos - + - Al comienzo - Tras de - Tirar de - Por la tarde - Antes de	
Total de aciertos por alumnos	60	66	56	¿¿?¿

Anexo 3. BADyG E1

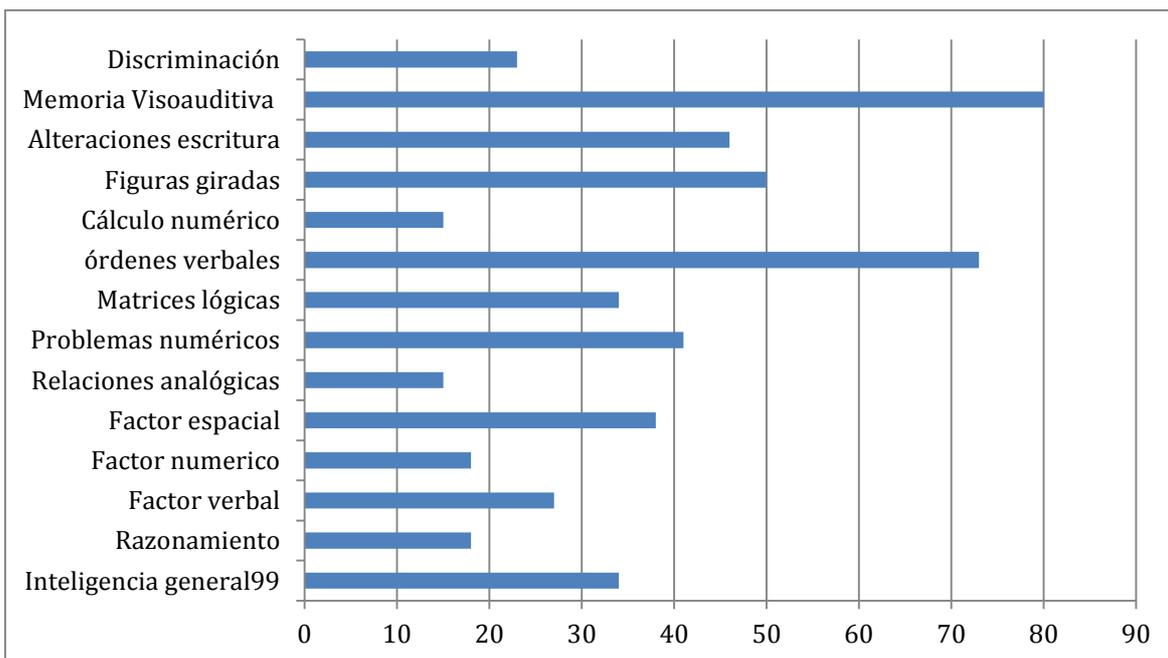
❖ Alumno 1: Rendimiento académico alto



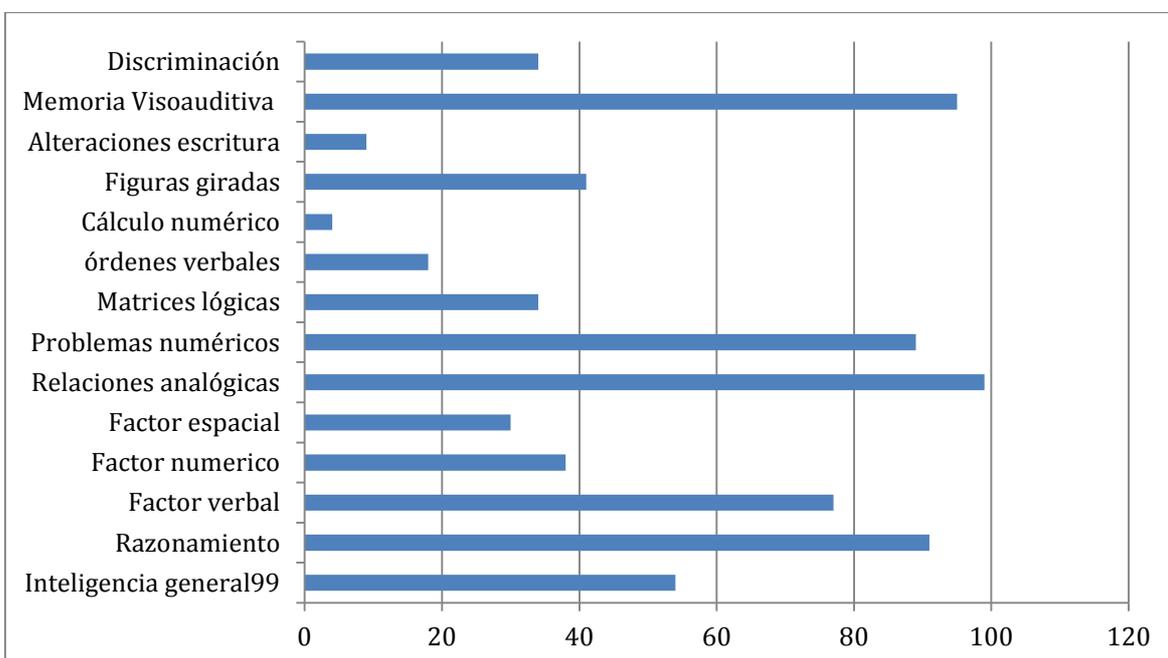
❖ Alumno 2: Rendimiento académico medio



❖ Alumno 3: Rendimiento académico bajo



❖ Alumna 4: Rendimiento académico bajo con una dificultad específica en la Lecto-escritura.



Anexo 6. Registro del proceso lector

ALUMNOS/ 5 años B		REGISTRO AL FINAL DEL PROCESO LECTOR								
		VEL.ORAL	COMP.LECT	CONSIGNAS	ERRORES	REP-RECT.	ENTONACIÓN	VEL.MENTAL	COMP.M.	OBSERVACIONES
3	Alumna 3	15	M	R	0	0				
1	Alumna 1	28	B	B	0	2				
2	Alumno 2	17	B	B	0	1				
4	Alumna 4	14	M	R	1	2				

Anexo 7. Notas

Alumna 1

ÁREAS	BLOQUES	PRIMER TRIMESTRE					SEGUNDO TRIMESTRE					TERCER TRIMESTRE				
		Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	Cuidado de uno mismo			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Conocimiento del cuerpo y configuración de propia imagen			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	La actividad y la vida cotidiana			P	B				P	B				P	B	
				N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.
LENGUAJE	Lenguaje oral. Comprensión			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Lenguaje oral. Expresión			P.A	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	Lenguaje escrito. Lectura			P.	B				P	B				P	B	
				N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.

Alumno 2

ÁREAS	BLOQUES	PRIMER TRIMESTRE					SEGUNDO TRIMESTRE					TERCER TRIMESTRE				
		Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	Cuidado de uno mismo			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Conocimiento del cuerpo y configuración de propia imagen			P.A.	A	P.A.		P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.	
	La actividad y la vida cotidiana			P	B			P	B				P	B		
				N.M.	C	N.A.		N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.	
LENGUAJE	Lenguaje oral. Comprensión			P.M.A.				P.M.A.					P.M.A.			
	Lenguaje oral. Expresión			P.A	A	P.A.		P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.	
	Lenguaje escrito. Lectura			P.	B			P	B				P	B		
	Lenguaje escrito. Escritura			N.M.	C	N.A.		N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.	

Alumna 3

		PRIMER TRIMESTRE					SEGUNDO TRIMESTRE					TERCER TRIMESTRE				
ÁREAS	BLOQUES	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	Cuidado de uno mismo			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Conocimiento del cuerpo y configuración de propia imagen			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	La actividad y la vida cotidiana			P	B				P	B				P	B	
				N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.
LENGUAJE	Lenguaje oral. Comprensión			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Lenguaje oral. Expresión			P.A	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	Lenguaje escrito. Lectura			P.	B				P	B				P	B	
	Lenguaje escrito. Escritura			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.

Alumna 4

		PRIMER TRIMESTRE					SEGUNDO TRIMESTRE					TERCER TRIMESTRE				
ÁREAS	BLOQUES	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global	Adecuado	Le cuesta	Criterios de Evaluación	Grado de desarrollo	Calif. global
IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	Cuidado de uno mismo			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Conocimiento del cuerpo y configuración de propia imagen			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	La actividad y la vida cotidiana			P	B				P	B				P	B	
				N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.
LENGUAJE	Lenguaje oral. Comprensión			P.M.A.					P.M.A.					P.M.A.		
	Lenguaje oral. Expresión			P.A	A	P.A.			P.A.	A	P.A.			P.A.	A	P.A.
	Lenguaje escrito. Lectura			P.	B				P	B				P	B	
	Lenguaje escrito. Escritura			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.			N.M.	C	N.A.

Anexo 8. Registros de lectura y escritura de 1º y 2º de Primaria

1º C 1º Trimestre 2012-2013	PROBLEMAS VELOCIDAD				ERRORES PERCEPTIVOS, AUDITIVOS, VISUALES...						PROBLEMAS VALORES				OBSERVACIONES
ALUMNO	Silab.	Enton. (días)	Repet.	Salto	Sust.	Rota.	Inver.	Adic.	Omis.	Inventa	Ca, co	Ce, ci, zo, zu	Ga, go, gu	R, rr	
Alumna 3		12	21	2	17	1	6	1	2	3		3	1		Es lenta, se pierde, no está atenta. "L"
Alumno 2		2	3	2				1	1	1					MB
Alumna 1		1	8	3	1										B
Alumna 4			18	3	6	1			1	1			1		

1º C 2º Trimestre 2012-2013	PROBLEMAS VELOCIDAD				ERRORES PERCEPTIVOS, AUDITIVOS, VISUALES...						PROBLEMAS VALORES				OBSERVACIONES
ALUMNO	Silab.	Enton. (días)	Repet.	Salto	Sust.	Rota.	Inver.	Adi c.	Omis.	Inventa	Ca, co	Ce, ci, zo, zu	Ga, go, gu	R, rr	
Alumna 3		5/9	8	2	14	1	3	2	1	1			1		Es lenta, se pierde, no está atenta.
Alumno 2		1/7	3												
Alumna 1		1/8	1												
Alumna 4		6/9	29		8		1	4	4	4				1	

2º C 1º Trimestre 2013-2014	PROBLEMAS VELOCIDAD				ERRORES PERCEPTIVOS, AUDITIVOS, VISUALES...						PROBLEMAS VALORES				OBSERVACIONES
ALUMNO	Silab.	Enton. (días)	Repet.	Salto	Sust.	Rota.	Inver.	Adic.	Omis.	Inventa	Ca, co	Ce, ci, zo, zu	Ga, go, gu	R, rr	
Alumna 3		5/9	11		16		4	4	1	9			1		Regular, es lenta, se pierde. Exa/axe/ hxn/cxt/axo/cxr
Alumno 2			3					4	1						
Alumna 3º					1			3	2	1					
Alumna 4		5/7	19	2	4		1	2	4	4				1	(Trabalengua) No sigue lectura

2º C 2º Trimestre 2013-2014	PROBLEMAS VELOCIDAD				ERRORES PERCEPTIVOS, AUDITIVOS, VISUALES...						PROBLEMAS VALORES				OBSERVACIONES
ALUMNO	Silab.	Enton. (días)	Repet.	Salto	Sust.	Rota.	Inver.	Adic.	Omis.	Inventa	Ca, co	Ce, ci, zo, zu	Ga, go, gu	R, rr	
Alumna 3		2/4	2		4				3						
Alumno 2		1/5	3	1				1							
Alumna 1					1				1						
Alumna 4		3/5	4				1	1	3						Le x el

**MITOS Y REALIDADES SOBRE LAS ALTAS HABILIDADES:
PERCEPCIONES DE DOCENTES, FUTUROS DOCENTES Y
FAMILIARES**

(LÍNEA 4: ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE TEMAS PEDAGÓGICOS)

DAVINIA HERNÁNDEZ TORNERO

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

Las altas habilidades se han convertido en un tema de interés reciente, el cual ha ido evolucionado a lo largo de los años gracias a diferentes hechos (normativas legales, investigaciones, etc.). A través de la creación del concepto de altas habilidades, se han ido atribuyendo creencias erróneas con respecto a las características que presentan estas personas, que han conllevado a una imagen estereotipada y falsa de este colectivo, fruto de una falta de información o formación, con el refuerzo además de una desinformación. El presente trabajo aporta una revisión bibliográfica sobre las creencias erróneas y mitos acerca de los alumnos/as talentosos y superdotados/as, junto con una aportación de un pequeño estudio realizado a docentes de Educación Primaria de centros educativos públicos, alumnos/as de 4º de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Murcia y familiares pertenecientes a los mismos centros que los docentes, sobre la percepción que tienen sobre este colectivo. El instrumento que se ha utilizado para recoger la información es un cuestionario compuesto por 13 ítems para docentes y alumnos/as de Magisterio, y 11 ítems para familiares, de respuesta cerrada. La muestra está constituida por 48 participantes (16 de cada colectivo) de la Región de Murcia.

PALABRAS CLAVE

Altas habilidades, enseñanza primaria, docentes, familiares, cuestionario.

ABSTRACT

Gifted children have become a topic of interest among researchers during the past few years. Researches, legal normative, etc. have made this topic to develop. Since the term "gifted children" was invented, many different definitions –some of them right, some wrong- have been proposed regarding the characteristics these children usually present. The lack of information or training has caused the society

to stereotype gifted children. The present dissertation provides a literature review about these gifted children and all the myths and wrong believes people have about them. In an attempt to demonstrate what the literature review reveals, a survey about the perception people have about gifted children was conducted to primary teachers in public schools, students at their 4th year of Primary Education Studies at the University of Murcia, and also some relatives from these students who were willing to take part on the survey. Two types of survey were used; the survey administered to teachers and university students included 13 questions, whereas the one for the relatives was comprised only of 11. Both surveys involved close-ended questions. A total of 48 participants from Murcia took part in this study (16 teachers, 16 university students and 16 relatives).

KEY WORDS

Gifted children, Primary School, Teachers, Relatives, Questionnaire.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tras cursar diversas asignaturas que versan sobre los alumnos/as de altas habilidades (Diversidad de la educación, Diagnóstico en educación, La respuesta educativa en una escuela inclusiva, Psicología de la excepcionalidad) y tras haber trabajado en los centros de prácticas externas con este colectivo, surge mi interés por esta temática, lo que me ha conllevado a elaborar el presente trabajo.

El trabajo está estructurado en dos partes, una de ellas está compuesta por la fundamentación teórica, donde se recogen varias ideas: conceptualización de alumnos/as de altas habilidades, evolución del reconocimiento de este colectivo, mitos, creencias erróneas y estereotipos sobre este alumnado; y otra empírica, donde se recogen los resultados obtenidos en el pequeño estudio realizado.

Los alumnos/as de altas habilidades son un colectivo que siempre ha estado presente en las aulas, pero no se detectaban ni se les ofrecía una atención acorde a sus necesidades.

Como bien sabemos, hoy día, sí son un colectivo que se identifica, reconoce y se les ofrece la atención necesaria. Podemos comprobarlo tanto en la Ley Orgánica de Educación (2006) como en los distintos decretos y órdenes a nivel regional, como son:

- Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.
- Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia y especialmente.

También existen regulaciones sobre los colegios preferentes de altas capacidades y sobre campamentos de verano dirigidos especialmente a este colectivo a nivel regional.

En primer lugar, cabe especificar quiénes son los alumnos/as de altas habilidades. Para ello, me serviré de los contenidos abordados en la asignatura "Psicología de la excepcionalidad":

- Son alumnos/as excepcionales debido a que: son escasos y representan un menor porcentaje con respecto a la población normal; muestran diferencias cuantitativas (mayor o menor frecuencia en sus producciones) y

cualitativas (productos más o menos elaborados); y porque exigen una respuesta educativa diferenciada y diversificada.

- Tienen una alta capacidad intelectual, que les permite redefinir los problemas de manera inusual y solucionar los problemas con ingenio, utilizando procedimientos novedosos e inusuales.
- Poseen un gran conocimiento base y lo saben utilizar, es decir, saben cómo rentabilizar sus conocimientos y aplicarlos a situaciones y contextos diferentes.
- Tienen una gran motivación intrínseca que les lleva a mantener un compromiso con su trabajo y una personalidad específica: deseo de ser competente, motivación de logro, perseverancia ante los obstáculos, deseo de crecer intelectualmente, tolerancia a la ambigüedad, predisposición por proponer ideas nuevas y fe en sí mismos y coraje para mantener las ideas propias.
- Disfrutan de un estilo de pensamiento propio. Existen distintos estilos característicos en estos alumnos/as: legislativo (prefieren el trabajo individual y poco estructurado, y en el caso de trabajar en grupo prefieren negociar las normas antes de imponerlas), global (les interesa más lo general que lo específico) y liberal (resuelven los problemas de manera novedosa).
- Son creativos, muestran mucha curiosidad, les gusta asumir riesgos intelectuales, disfrutan trabajando con las ideas complejas y son muy imaginativos, llegando a tener un mundo de fantasía muy rico.
- Necesitan un contexto enriquecido en el que se reconozcan y se recompensen sus logros, es decir, que puedan crecer espontáneamente, autorrealizarse y satisfacer sus intereses (Prieto y Castejón, 1999, pp.19-25)

Existen diferentes modelos sobre la superdotación y el talento, entre los cuales podemos destacar el de Marland, Renzulli, Mönks y Van Boxtel, Gardner y Castelló (véase Tabla 1).

Tabla 1. Modelos sobre superdotación y talento (elaboración propia)

MODELO	CARACTERÍSTICAS
Marland (1972)	Considera que los superdotados/as son aquellos que han alcanzado el éxito y poseen un potencial de habilidad en alguna de estas áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo y productivo, habilidades de liderazgo, habilidades en artes visuales o representativas, habilidad psicomotriz.
Renzulli (1977)	Su teoría tiene en cuenta que para que se cumpla la superdotación, son necesarios tres componentes: alta habilidad, motivación intrínseca y creatividad.
Mönks y Van Boxtel (1988)	Reconoce los tres componentes de Renzulli, pero añade la triada social compuesta por la escuela, los compañeros y la familia.
Gardner (1983)	Propone la teoría de las inteligencias múltiples: musical, verbal, lógico-matemático, viso-espacial o artístico, corporal, intrapersonal, interpersonal y científico. Este último lo postula en 1998.
Castelló (1996)	Establece dos grupos de individuos excepcionales: superdotados/as (excepcionales intelectualmente) y talentosos/as (rendimientos parciales extraordinarios).

Como bien indican Hernández y Ferrando (citado en Prieto y Hernández, 2011), el estudio de las altas habilidades en España es bastante reciente, observando en los últimos años una evolución del término de altas capacidades.

Este progreso se debe a varios hechos: el reconocimiento de los alumnos de altas capacidades como colectivo de necesidades educativas de apoyo específico en la Ley Orgánica de Educación del 2006; la presencia de un gran número de universidades e instituciones científicas que trabajan en este campo; y por otro lado, la existencia de asociaciones y fundaciones de altas capacidades que han permitido proporcionar una atención complementaria a este alumnado (p.17)

A través de los años, con el reconocimiento de este colectivo y su evolución, se han ido formando mitos, estereotipos y creencias erróneas acerca de este alumnado, lo cual se debe a múltiples factores tales como: falta de información o formación, desinformación debido a la manipulación de los medios de comunicación, estudios que defienden ideas contrapuestas, etc. Quizá, el factor que más influencia tiene para formar estereotipos sociales son los medios de comunicación, ya que como señala Six (citado en Martínez y Guirado, 2010) “pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia y del profesional de la educación, ya que refuerzan los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente” (p.22).

Los prejuicios, como apuntan Martínez y Guirado (2010), se pueden adquirir a partir de experiencias indirectas, es decir, a partir de la influencia socializadora del entorno social: familia, escuela, compañeros, medios de comunicación. Según Doise, Deschamps y Mugny (citado en Martínez y Guirado, 2010), son los llamados procesos de categorización o de formación de estereotipos sociales (p.29).

Los prejuicios son difíciles de cambiar, ya que son continuamente reforzados por los individuos del grupo y por el medio sociocultural, pero ello no significa que sea

imposible cambiarlos (Martínez y Guirado, 2010, p.29). Por lo que, sería conveniente trabajar en esta línea temática.

Tras una revisión bibliográfica, podemos señalar los mitos y creencias erróneas más comunes en los alumnos de altas habilidades, los cuales se pueden englobar en cuatro grandes bloques:

- Competencia socioafectiva:
 - “Incapacidad de relacionarse con sus pares de edad” (Martínez y Guirado, 2010, p.24)
 - “Problemas de comunicación y sociabilidad” (Martínez y Guirado, 2010, p.24)
 - “Solitario, introvertido, extraño” (Martínez y Guirado, 2010, p.24)
 - “Problemas emocionales y de adaptación” (Martínez y Guirado, 2010, p.24)
 - “Son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos” (Fernández y Sánchez, 2010, p.32)
 - “Es un grupo de niños y niñas muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos” (Fernández y Sánchez, 2010, p.32)
 - Según Hallahan y Kauffman (citado en Pingarrón, s.f.), otro de los mitos es que los superdotados son socialmente ineptos e inestables emocionalmente (p.16)
 - “Alta inteligencia presupone, irremediablemente, la existencia de desajustes y desadaptaciones, sea a nivel personal o bien a nivel social” (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009, p.5).

- Competencia escolar:
 - “Los superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas” (Martínez y Guirado, 2010, p.26).
 - “Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales” (Martínez y Guirado, 2010, p.26).
 - “Si son tan inteligentes y motivados, su rendimiento escolar debe ser alto, en toda circunstancia” (Fernández y Sánchez, 2010, p.31).

- Intervención educativa:
 - “Hay que hiperestimularlos para que no pierdan sus grandes capacidades” (Martínez y Guirado, 2010, p.27).
 - “Hay que exigirles más rendimiento en todas las áreas del currículo” (Martínez y Guirado, 2010, p.27).
 - “Hay que frenarlos para que sean igual que los demás y no tengan problemas” (Martínez y Guirado, 2010, p.27).

- Características personales:
 - Según Hallahan y Kauffman (citado en Pingarrón, s.f.) algunos de estos mitos son:
 - “La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida”.

- “El superdotado lo hace todo bien” (p.16).
- “Los niños superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano” (Rodríguez, 2001, p.6).
- “Por su capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos” (Martínez et al., 2009, p. 195).

Como podemos observar, son bastantes los mitos y creencias erróneas que se sostienen sobre este colectivo de alumnos/as, siendo algunas de ellas contradictorias. Por lo que podemos decir, que uno de los problemas existentes con este colectivo, es la dificultad para modificar los estereotipos de las familias y los prejuicios de los profesionales de la educación (Martínez y Guirado, 2010, p.22).

Por otro lado, además de esta revisión bibliográfica, como complemento a mi trabajo en lo referente a esta temática, he decidido elaborar e implementar un cuestionario durante mi estancia de prácticas, para saciar mi curiosidad acerca de esta línea temática y poder indagar en la misma.

El interés por el mismo, es para comprobar si aún siguen presentes los mitos y las creencias erróneas en distintos colectivos, y para constatar otras cuestiones de formación de docentes y futuros docentes que se citarán más adelante. Éste ha sido empleado en tres colectivos: docentes de Educación Primaria, alumnos/as de 4º Magisterio de Educación Primaria y familiares.

El cuestionario está compuesto por 13 cuestiones cerradas de alternativa si/no, para docentes y alumnos/as de magisterio, y 11 ítems en el caso de padres (véase Anexo I), lo cual justificaré a continuación.

Este cuestionario, no está validado, puesto que no ha sido empleado en ninguna ocasión, sino que ha sido compuesto tras una exhaustiva revisión bibliográfica, donde la mayoría de los ítems recogidos han sido de los mitos y creencias erróneas anteriormente citados, y otros para comprobar la información y formación que tienen los profesionales y futuros profesionales de la educación en lo referente a la intervención con este alumnado/a.

Los ítems del cuestionario han sido organizados en tres categorías, las cuales detallo a continuación junto con los respectivos ítems, justificando su elección y distribuyéndolos según sean mitos y creencias erróneas o realidades:

- Competencia socioafectiva:

Con respecto a mitos y creencias erróneas:

- ✓ Los niños/as superdotados siempre presentan “problemas de comunicación y sociabilidad” (Martínez y Guirado, 2010, p.24).
- ✓ Los niños/as superdotados “son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos” (Fernández y Sánchez, 2010, p.32).
- ✓ Son niños/as “muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos” (Fernández y Sánchez, 2010, p.32).

Con respecto a realidades:

- ✓ Del Caño, Palazuelo, Marugán y Velasco (citado en Elices, Palazuelo y Del Caño 2013): “Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados” (p.46).

Estos ítems sobre la competencia socioafectiva han sido seleccionados debido a mi posición a favor de la inexistencia de problemas emocionales e inadaptación

en este colectivo, defendiendo que cada niño/a presenta unas características diferentes y que un niño/a de altas capacidades puede tener o no desajustes emocionales al igual que un alumno/a de habilidad media, apoyándome además en estudios que señalo a continuación.

En primer lugar, un estudio realizado por Ferrando (citado en Sainz, 2008) en la Comunidad de Murcia a grupos de niños superdotados y talentos y otros no superdotados, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Diferencias significativas en las variables de estado de ánimo, adaptabilidad y en el total de la inteligencia emocional, a favor de los alumnos de alta habilidad (p.70).
- El alumno superdotado, a diferencia del talento, se percibe asimismo con mayor habilidad intrapersonal y mayor estado de ánimo (p.71).

En segundo lugar, un estudio realizado por Sainz (2008) en su tesina, a padres, profesores y alumnos con y sin superdotación de España y Portugal, con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, se extrajo que, la percepción que tienen tanto los alumnos de altas habilidades como sus padres y profesores es adecuada, indicando que manifiestan un adecuado bienestar psicológico. Estos resultados, indica la autora, que coinciden con los hallados por otros autores, los cuales sugieren que los superdotados y talentos no presentan problemas socio-emocionales (p.103).

En tercer lugar, otro estudio fue realizado en la tesis doctoral de Sánchez (2006) a alumnos superdotados y/o talentos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, en el cual se aplicaron diferentes pruebas, cuyos resultados fueron los siguientes:

- En la prueba de inteligencia emocional, se mostraron resultados elevados en Inteligencia Emocional (autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales) (p.155).
- En los cuestionarios de personalidad (ESPQ y CPQ), los alumnos de altas habilidades obtienen en la mayoría de los factores evaluados de personalidad, puntuaciones que se encuentran dentro de la zona promedio (p.161).
- En el cuestionario de adaptación (TAMAI), con los resultados obtenidos, se concluyó que los participantes de la investigación, no manifestaban ningún tipo de inadaptación general, personal, escolar y/o social, ya que sus puntuaciones se encontraban dentro de los niveles óptimos de adaptación (p.164).

Y por último, otro estudio realizado en Valladolid por Del Caño et al. (2011), los resultados muestran que los alumnos de altas capacidades puntúan significativamente mejor que sus compañeros en optimismo disposicional. Esto podría interpretarse, como bien señala Avia y Vázquez (citado en Del Caño, Marugán y Velasco, 2011), como una mayor disposición optimista a esperar eventos positivos e incrementando su esfuerzo para alcanzar los objetivos (p.618).

- Características personales:

Dos de los ítems han sido seleccionados de Hallahan y Kauffman (citado en Pingarrón, s.f.):

- ✓ “La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida” (p.16).

- ✓ El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal (p.16).

Y otro de Rodríguez (2001):

- ✓ Los niños superdotados/as “sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano” (Rodríguez, 2001, p.6).

La idea de que la superdotación es un rasgo estable que permanece a lo largo de la vida, es errónea, puesto que es un rasgo que puede variar según la persona, como por ejemplo los niños/as precoces, ya que, cuando los niveles de exigencia en el ámbito escolar aumentan, tienden a estabilizarse sus capacidades, llegando a ser alumnos/as de habilidades medias, pero no superdotados/as.

Los otros dos ítems han sido seleccionados basándome en la idea de Hallahan y Kauffman (citado en Pingarrón, s.f.) ya que los superdotados/as son considerados a veces como “superhombres” y que lo hacen todo bien, pero el hecho de ser superdotado/a no se relaciona con hacerlo todo bien o tener asegurado el éxito académico y laboral (p. 16). Esto se debe a que existen otros componentes que influyen, como por ejemplo, como bien indica Pérez y Lorente (citado en Torrego et al. 2012) estos niños/as pueden no adquirir la destreza para estudiar y seguir adelante, y además, si tienen una vida escolar con éxito pero sin esfuerzo, no se prepararían para la vida, ya que el éxito se consigue con la perseverancia, el trabajo duro y el riesgo (p.99).

- Competencia escolar:

Con respecto a mitos y creencias erróneas:

- ✓ “Los superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas” (Martínez y Guirado, 2010, p.26).

- ✓ “Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales” (Martínez y Guirado, 2010, p.26) y además dedican muchas horas al estudio.

Estos ítems han sido seleccionados, porque como bien indican Martínez y Guirado (2010), los alumnos superdotados/as, no tienen por qué obtener notas excepcionales, ni el mismo rendimiento en todas las asignaturas, ya que pueden estar más motivados hacia algún área específica. Además, los niños/as talentosos/as, presentarán rendimientos desiguales, ya que en las áreas que dominan tendrán un alto rendimiento, mientras que en aquellas que no dominan, tendrá un rendimiento medio o bajo (p.26).

- Intervención educativa:

Con respecto a mitos y creencias erróneas:

- ✓ Es conveniente hiperestimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades. (Martínez y Guirado, 2010, p.27).

Este ítem ha sido seleccionado puesto que, sí es necesaria la estimulación en este colectivo para que no pierdan su motivación intrínseca, pero no una hiperestimulación, porque, como señalan Martínez y Guirado (2010), no es una solución válida de intervención, creando además, una angustia innecesaria en padres, educadores y en el propio niño/a, ya que acaban pensando que el hecho de “ser diferentes” es un problema que debe solucionarse por vías terapéuticas y extraescolares y no, como sería más lógico, mediante una adaptación curricular (p.28).

- ✓ Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que les corresponde.

Este otro, ha sido seleccionado, ya que en numerosas ocasiones, se considera que esta es la medida más adecuada a adoptar en todos los alumnos/as superdotados/as, pero como bien se reconoce en la Orden del 24 de mayo de 2005 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, las medidas de flexibilización del periodo de escolarización, son una medida excepcional que “sólo se adoptarán cuando las medidas extraordinarias no resulten suficientes” (p.13719).

Atendiendo a lo que dicta esta orden, esta medida, será apropiada para algunos casos puntuales, mientras que para otros, no sería la más beneficiosa, ya que podría conllevar al fracaso escolar, problemas emocionales, etc.

Y por último, para comprobar la formación de los profesionales de la educación (docentes y alumnos/as de magisterio), con respecto a la legislación vigente, tanto nacional como regional se han escogido los siguientes ítems:

- ✓ Los niños/as de altas capacidades pertenecen al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Este ítem ha sido seleccionado por su confusión en la mayoría de los casos. Según el Decreto nº 359/2009 de 30 de Octubre por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los alumnos/as de altas habilidades pertenecen al colectivo de necesidades específicas de apoyo educativo, correspondiéndose el colectivo de necesidades educativas especiales con aquellos alumnos/as que requieran a lo largo de su escolarización “determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta” (p. 57624).

- ✓ Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos.

Este ha sido seleccionado puesto que, en algunas ocasiones, se piensa que la medida extraordinaria es la aceleración, y no el enriquecimiento anteriormente citado. Sin embargo, como bien describe la Orden del 24 de mayo de 2005 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es una medida excepcional (p.13719).

Estos dos ítems últimos, son los que no han sido recogidos en el cuestionario destinado a padres, puesto que son considerados para la formación de profesionales de la educación, cuya información no tiene por qué ser percibida por los padres.

No debemos olvidar que, es esencial que los profesionales y futuros profesionales de la educación, reciban formación inicial y permanente acerca de los diferentes colectivos de alumnos/as, así como sus características, para saber identificarlos y ofrecerles una respuesta educativa atendiendo a las necesidades particulares de cada uno de ellos, que les prepare para obviar prejuicios y estereotipos.

En la línea de esta temática, cabe mencionar una investigación realizada por Tourón, Fernández y Reyero (2002) a sujetos de distintos centros de formación de Navarra y de distintas especialidades (magisterio, pedagogía y psicopedagogía), los cuales expusieron que, los alumnos/as que habían recibido formación acerca de los alumnos/as de altas capacidades, mostraban actitudes más positivas hacia éstos, mientras que las actitudes de los que no habían realizado una formación específica, eran más negativas. En general, se comprobó que existía una falta de comprensión global y un gran desconocimiento del tema. Además, destacan que el grupo de profesionales más preocupante por su falta de formación es el de los estudiantes de magisterio, ya que son los que se van a enfrentar con los alumnos de altas capacidades en las primeras etapas escolares (p.96).

Los resultados de dicha investigación, según Tourón et al. (2002), apoyan la necesidad de formar a los docentes en el ámbito de la superdotación (p.97).

Aporta además, que la formación de los maestros/as es una de las herramientas fundamentales en la educación de los alumnos/as más capaces, ya que de su formación, dedicación y entendimiento, se derivará en gran parte el despliegue de los talentos (p.108).

Se han realizado algunos estudios similares al que se ha realizado para el presente trabajo, donde se tratan diversas ideas que están relacionadas con las categorías del cuestionario empleado en este caso, cuyos resultados, que están más relacionados con las mismas, explico a continuación:

- Con respecto a la competencia socioafectiva:

En la comunidad autónoma del Principado de Asturias, en un estudio realizado por Pontón y Fernández (2001) a padres (algunos con hijos/as de altas capacidades y otros con hijos/as con un buen rendimiento académico, sin ningún tipo de programa de enriquecimiento o aceleración), y a profesionales de la educación (docentes y orientadores) de primaria (la mayoría) y de secundaria, los resultados que se obtuvieron fueron que, en general, todos los colectivos opinaban que los niños/as de altas capacidades presentan desajustes sociales, y que se sienten aislados, diferentes y con problemas de relaciones sociales, incluso hasta llegan a padecer estrés, angustia o miedo. Además, se afirma, que pocas familias creen en el buen desarrollo social, sin conflicto de sus hijos; y los orientadores, también están de acuerdo con esta afirmación, pero piensan que también existe heterogeneidad en este colectivo (p.236).

Cabe destacar que, como señalan Kolb, Jussim y Whitmore (citado en Pontón y Fernández, 2001), resulta difícil saber si familias y educadores están influenciados por estereotipos, pues en ocasiones, los docentes pueden considerar desajustes en el comportamiento de estos niños que en realidad no existen (p.236).

- Con respecto a la competencia socioafectiva y escolar:

Otro estudio relacionado, realizado por Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López (2003), fue llevado a cabo en distintos centros del Principado de Asturias. Este pretendía conocer los supuestos en los que se basan los docentes para considerar si un alumno posee altas habilidades. Para ello, aplicaron cuestionarios a 188 tutores de 5º y 6º de Primaria. Los resultados más destacados sobre los mitos y creencias erróneas fueron:

- En los resultados del Análisis de Factorial realizado, la mayor saturación se obtuvo en el factor nivel intelectual y rendimiento académico, por lo que los docentes opinan que los alumnos/as superdotados/as obtienen calificaciones elevadas en su rendimiento académico. Como bien indica Whitmore (citado en Peña et al. 2003), el hecho de que los docentes consideren la relación de esos factores, puede ser debido a que la mayoría no han sido formados para identificar a los niños y niñas superdotados que no tienen altos rendimientos académicos (p. 287).
- Con respecto al ítem: “tiene dificultades para integrarse totalmente en el grupo”, a lo que un 3.9 % de docentes contestaron que siempre, y un 32.6 % frecuentemente, frente a un 37.3 % que señalaron que rara vez y un 26.2 % nunca (p.283).
- Con respecto a la competencia escolar y socioafectiva, características personales e intervención educativa:

En otro estudio, realizado en Castilla La Mancha por Pingarrón (s.f.) con una muestra de 95 docentes pertenecientes a las diferentes etapas educativas, siendo la mayoría de secundaria, se extrajeron los siguientes resultados:

- En cuanto a uno de los ítems del cuestionario empleado: “los niños/as superdotados suelen tener expedientes académicos excepcionales, son muy aplicados en los estudios, dedican mucho tiempo a la lectura, llegan a lo más alto en todas las asignaturas y prácticamente en todos

los aspectos de la vida”; un alto porcentaje de docentes (40%) respondió, completamente en desacuerdo, un 15%, ligeramente en desacuerdo frente a un 18%, completamente de acuerdo y un 27% parcialmente de acuerdo. Por lo que se puede decir que hay un mayor número de docentes que no poseen la idea errónea de que los alumnos/as superdotados/as sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano y del currículo escolar (Pingarrón, s.f., 55).

- En otro de los ítems “son personas independientes que pueden permanecer en solitario durante un buen rato. Muchas veces prefieren trabajar solos que acompañados. Les gusta rodearse de gente mayor, y encuentran dificultades para hacer amigos entre los de su edad”, el 54% de los docentes contestaron completamente de acuerdo, y un 29% parcialmente de acuerdo, por lo que se puede decir que este estereotipo si predomina, frente a un 6% que estaba en desacuerdo y un 11% en desacuerdo con algunas reservas (Pingarrón, s.f., 58).
- Otra cuestión, donde los docentes tenían que señalar cuál era el problema más frecuente de los alumnos/as superdotados/as, destacaron principalmente la relación con sus iguales (29%).
- Uno de los ítems, relacionado con la intervención educativa, fue: “Son niños que tienen necesidades educativas específicas, y necesitan una serie de medidas como la adaptación curricular, las agrupaciones especiales o la aceleración “. La mayoría de los docentes, un 78%, está totalmente de acuerdo, frente a un pequeño porcentaje (22%), que están parcialmente de acuerdo (17%), y ligeramente en desacuerdo (5%).

Debido a este pequeño porcentaje, y además, sabiendo que en otro de los ítems destacan que son alumnos que pueden presentar necesidades educativas específicas, la autora señala, que esta contradicción puede deberse a diversos

motivos, pudiendo ser entre estos, que no estén de acuerdo con las medidas educativas que aparecen en el enunciado (Pingarrón, s.f., 63).

- Otro ítem, con respecto a la intervención educativa, el cual era incorrecto, fue: “Una de las medidas ordinarias de atención a éste alumnado es la ampliación o enriquecimiento del currículo ordinario que supone adelantar contenidos de cursos superiores”, la mayoría de los profesores (51%) respondieron totalmente de acuerdo, por lo que estarían equivocados (Pingarrón, s.f., 69).
- Con respecto a las características personales y competencia escolar:

En un estudio realizado en la Universidad de Almería realizado por Martínez et al. (2009) a 55 estudiantes de tercer curso de Magisterio, donde se recogió y analizó la opinión que tenían éstos acerca de mitos sobre la superdotación y altas capacidades, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Con respecto a “la superdotación es enteramente innata”, el 57.9 % señalan que aunque los niños/as puedan nacer con cierta predisposición, es necesaria una estimulación para su desarrollo; frente a un 23.08 % que opina si es innata y un 19.23 % que opinan que depende de la estimulación que cada niño/a reciba (Martínez et al., 2009, p.196).
- En el ítem “los alumnos superdotados tienen una inteligencia general que les hace superdotados en todas las áreas escolares”, el 73.08 % destacaron que solo tendrá facilidad en algunas áreas, frente a un 11.54 % que opina que en todas las áreas y un 15.38 % destaca que tendrá facilidad en aquellas que haya trabajado más (Martínez et al., 2009, p.197).

La conclusión de este estudio fue, que aunque hay bastante variabilidad en las respuestas, existen diferencias creencias acerca de la superdotación, y que al parecer, aún no existe un conocimiento coincidente acerca de los alumnos/as de altas capacidades (Martínez et al., 2009, p.200).

- Con respecto a la competencia socioafectiva:

Y por último, otro estudio, realizado por Elices et al. (2006), obtuvieron en uno de los resultados en el cuestionario empleado en los docentes que “para que el profesor considerase superdotado/a un alumno era necesario que junto a sus capacidades intelectuales debía presentar una cierta dificultad en las relaciones sociales” (p.111).

OBJETIVOS

- Indagar sobre los mitos y creencias erróneas acerca del alumnado de altas capacidades.
- Revelar la gran diversidad de mitos y creencias erróneas existentes en el colectivo de altas capacidades.
- Concienciar sobre la importancia de paliar los prejuicios y estereotipos en este colectivo.
- Diseñar un cuestionario para valorar las concepciones que tienen los docentes, futuros docentes de Educación Primaria y familiares sobre los alumnos/as de altas capacidades.
- Analizar la percepción actual que tienen los docentes y futuros docentes de Educación Primaria y familiares acerca del colectivo de altas habilidades.

- Comprobar si existen diferencias significativas en el colectivo de los docentes según unas determinadas variables.
- Percibir la formación que tienen los docentes y futuros docentes en relación a la intervención educativa con este colectivo.
- Inspirar a los distintos profesionales a indagar e investigar en esta línea.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

PARTICIPANTES:

La muestra de este estudio está formada por 48 personas, las cuales pertenecen a distintos colectivos: docentes, padres, alumnos/as de 4º de magisterio. Todos fueron escogidos de manera aleatoria.

Los docentes participantes fueron 16, de los cuales, un 31.25 % hombres y un 68.75% mujeres, con diversos años de experiencia en el ámbito escolar, desde los 6 hasta los 38 años aproximadamente.

Con respecto a los alumnos/as de magisterio, también fueron 16, un 87.5 % eran mujeres y un 12.5 % hombres. Pertenecen a diferentes menciones de especialidad: inglés, audición y lenguaje, e interculturalidad.

Y los padres, igualmente 16 participantes, representando el 87.5 % mujeres y el 12.5 % hombres.

Los centros educativos donde se emplean los cuestionarios a padres y docentes pertenecen a las pedanías de Molina de Segura, Fortuna y Abanilla. Estos centros, presentan diversos niveles socioeconómicos. En uno de ellos, el nivel socioeconómico es medio-alto y medio-bajo, en otro está entre medio y medio

bajo, y otro de ellos, aunque existe heterogeneidad, predomina el nivel económico bajo.

Los alumnos/as de 4º de Magisterio, pertenecen a la Universidad de Murcia de Espinardo.

MÉTODO:

En este estudio se ha desarrollado una metodología no-experimental y descriptiva. A través de ella, se intenta analizar la percepción que tienen diferentes colectivos sobre los alumnos/as de altas habilidades y por otro lado, explorar si existen diferencias significativas en los distintos ítems (en el caso de los docentes) asociando grupos de variables. Para ello, se realiza un pequeño estudio descriptivo con un cuestionario para analizar los datos obtenidos en cada uno de los grupos, seguidamente de un estudio comparativo donde se alternan distintas variables.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS:

El instrumento que se ha utilizado para obtener la información ha sido un cuestionario elaborado exclusivamente para esta investigación, el cual está compuesto por 13 ítems para docentes y alumnos/as de magisterio, y 11 ítems para padres, de respuesta cerrada de alternativa si/no. Éstos han sido recogidos de diferentes estudios, libros, artículos, etc. tras una exhaustiva revisión bibliográfica.

Los ítems han sido clasificados en torno a cuatro categorías, las cuales explico a continuación:

- Inteligencia emocional: consta de 4 ítems, donde 3 de ellos tratan sobre aspectos relacionados con los mitos sobre la inadaptación social y

problemas emocionales, y el cuarto, sobre el optimismo disposicional que sí que muestran estos alumnos/as.

- Características personales: consta de 3 ítems relacionados con los mitos y creencias erróneas acerca de que son “sobrehumanos”.
- Ámbito escolar: compuesto por 2 ítems que tratan sobre los mitos y creencias erróneas que versan sobre el elevado rendimiento académico en todas las materias del currículum escolar.
- Intervención educativa: integrado por 4 ítems que tratan sobre la intervención que hay que ofrecer a este colectivo en el ámbito escolar. Tres de ellos versan sobre creencias erróneas: el término con el que se reconoce a este colectivo, la hiperestimulación y la aceleración; y el otro ítem, hace referencia a una de las medidas educativas que se toma con este tipo de alumnado.

Cabe destacar que este cuestionario, no está validado, puesto que no ha sido empleado en ninguna ocasión, sino que ha sido compuesto tras una exhaustiva revisión bibliográfica, donde la mayoría de los ítems recogidos han sido de los mitos y creencias erróneas anteriormente citados, y otros han sido seleccionados para comprobar la información y formación que tienen los profesionales y futuros profesionales de la educación en lo referente a la terminología con la que se reconoce a este alumnado y a la intervención educativa. He de mencionar, que tras la observación de los resultados obtenidos, considero que, si posteriormente sigo en esta línea de investigación, diseñaré un cuestionario que tenga la suficiente fiabilidad y validez para ampliar este campo de investigación.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS:

Los sujetos para realizar el cuestionario han sido elegidos aleatoriamente. La cumplimentación de los cuestionarios se ha realizado de la siguiente manera:

- Los docentes cumplimentan el cuestionario de forma individual dentro del horario lectivo.
- Los alumnos/as de 4º de magisterio realizan el cuestionario dentro del horario lectivo.
- Los padres y madres reciben el cuestionario por parte del tutor/a de su hijo/a y lo realizan en su casa.

Tras recoger todos los cuestionarios, se procede a su codificación y análisis estadístico y comparativo. Seguidamente, se extraen todos los resultados y se valoran.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO:

El análisis de datos realizado incluye análisis descriptivos sobre las distintas variables recogidas: inteligencia emocional, características personales, ámbito escolar e intervención educativa.

También se realiza un análisis comparativo para comprobar si existen diferencias significativas en las respuestas emitidas según unas determinadas variables: formación o no en altas capacidades, colegio preferente o no de altas capacidades y presencia o no de alumnos/as de altas capacidades en el aula.

Todos los análisis estadísticos han sido realizados con el programa estadístico SPSS versión 19 para Windows.

RESULTADOS

Tras realizar un análisis estadístico con los datos recogidos de los cuestionarios, se han obtenido los resultados que se muestran a continuación.

La opinión que tienen los docentes acerca de los alumnos de altas capacidades no es muy desacertada (véase Tabla 2). Cabe destacar, aquellos ítems que al parecer, son los menos conocidos sobre este colectivo:

En primer lugar, destaca el ítem 12, el cual hace referencia a la terminología con la que se reconoce a los alumnos de altas habilidades. En este caso, la respuesta correcta sería la negación, puesto que según la normativa vigente en la comunidad autónoma de la Región de Murcia estos alumnos/as pertenecen al colectivo de necesidades específicas de apoyo educativo. Como podemos comprobar, tan solo un 6.25% (1/16) parece conocer la terminología, frente a un 93.75% que cree que se reconoce a este alumnado con esta terminología.

En segundo lugar, el ítem 4, que hace referencia al optimismo disposicional, donde solo un 12.5% señala que es afirmativo, mientras que la gran mayoría, 87.5% indica que no es correcta la afirmación.

Le sigue el ítem 10, donde existe una equidad en las respuestas emitidas. En este caso, la respuesta apropiada era la negación de esta afirmación, ya que es necesaria una estimulación en estos alumnos/as, pero no una excesiva estimulación, ya que puede conllevar a causar una angustia en el niño/a, incluso a familiares y educadores como hemos señalado precedentemente.

Y por último el ítem 3, cuya respuesta correcta es la negación. Aunque un 37.5% ha señalado que es afirmativa y existan estudios que defiendan esta postura, el presente trabajo se posiciona en la postura contraria, es decir, en que los alumnos/as de altas habilidades no presentan problemas emocionales, solo en casos puntuales, al igual que puede ocurrir en los alumnos de habilidades medias.

Además, nos apoyamos en los estudios e investigaciones anteriormente reflejados.

También es posible que, ese porcentaje de docentes que ha señalado que es afirmativa, se deba al conocimiento de experiencias concretas, tales como pueden ser familiares o incluso alumnos/as que haya tenido en el aula, los cuales hayan podido coincidir con estos problemas.

Tabla 2. Resultados de docentes

INTELIGENCIA EMOCIONAL	SI	NO
1. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad	18.8%	81.3%
2. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos	25%	75%
3. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos	37.5%	62.5%
4. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados	12.5%	87.5%
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	SI	NO
5. La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida	25%	75%
6. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal		100%
7. Todos los niños superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano		100%
ÁMBITO ESCOLAR	SI	NO
8. Los superdotados/as tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas		100%
9. Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales y además dedican muchas horas al estudio		100%

INTERVENCIÓN EDUCATIVA	SI	NO
10. Es conveniente hiperestimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades.	50%	50%
11. Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que les corresponde		100%
12. Los niños/as de altas capacidades pertenecen al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales	93.75%	6.25%
13. Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos	81.3%	18.8%

Los resultados de los alumnos/as de 4º de magisterio (véase Tabla 3) muestran bastante variedad, aunque en algunos ítems son similares a los de los docentes.

Al parecer, aquellas peculiaridades que son menos conocidas en los alumnos/as de magisterio sobre este colectivo son las siguientes:

Destaca el ítem 4, el cual hace referencia al optimismo disposicional y es afirmativo, aunque la gran mayoría de los alumnos/as de magisterio indican la negación del mismo, en un 93.75 % de los casos.

Le sigue el ítem 12, ya que un 87.50 % considera que sí se le reconoce a este colectivo con esa terminología, mientras que un 12.50 % indica que no se les atribuye esa terminología, siendo esta última la correcta.

En tercer lugar, el ítem 10, cuya respuesta más idónea es la negación, pero existe una imparcialidad en las respuestas emitidas, donde los alumnos/as de magisterio han señalado en un 50% su afirmación, mientras que otro 50% ha señalado la negación.

En cuarto lugar cabe señalar el ítem 3, donde casi la mitad de los encuestados (43.75%) ha señalado la presencia de la inestabilidad emocional en estos alumnos/as, frente a un 56.25 % que ha señalado la inexistencia de esta característica, siendo esta última la más apropiada.

Y por último, el ítem 5, cuya respuesta correcta es la negación, ya que como se ha indicado precedentemente, es un rasgo que puede variar a lo largo de la vida según la persona. Los alumnos/as han señalado en un 37.50 % la afirmación, puesto que parece indicar que desconocen esta información, frente a un 62.50 % que apuntan la negación, por lo que son conocedores de dicha información.

Tabla 3. Resultados de los alumnos/as de magisterio

INTELIGENCIA EMOCIONAL	SI	NO
1. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad	6.25%	93.75%
2. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos	25%	75%
3. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos	43.75%	56.25%
4. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados	6.25%	93.75%
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	SI	NO
5. La superdotación es un rasgo estable y evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida	37.50%	62.50%
6. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal		100%
7. Todos los niños superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano		100%
ÁMBITO ESCOLAR	SI	NO
8. Los superdotados/as tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas		100%

9. Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales y además dedican muchas horas al estudio	100%	
INTERVENCIÓN EDUCATIVA		
	SI	NO
10. Es conveniente hiperestimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades.	50%	50%
11. Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que les corresponde	12.50%	87.50%
12. Los niños/as de altas capacidades pertenecen al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales	87.50%	12.50%
13. Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos	93.75%	6.25%

Los resultados de los padres y madres de los niños/as que han participado en el cuestionario (véase Tabla 4), varían en cierto modo de los obtenidos por los docentes y los alumnos/as de magisterio. Es evidente que, muestran un grado mayor de desconocimiento acerca de este alumnado, ya que, salvo excepciones (padres que son docentes), no han adquirido conocimientos acerca de este colectivo y sus ideas es probable que estén basadas en estereotipos sociales.

Si destacamos aquellos ítems que parecen señalar que son los más desconocidos sobre los alumnos/as de altas capacidades por este colectivo, en primer lugar señalaríamos el ítem 10, cuya respuesta más acertada sería la negación, pero en este caso la mayoría, un 81.25 % opinan que sí es conveniente una hiperestimulación en este alumnado.

En segundo lugar, el ítem 3, donde encontramos una equidad en las respuestas emitidas. En este caso, la correcta es la negación de esta afirmación, aunque solo la mitad de los encuestados la señala, mientras que la otra mitad sí considera que estos alumnos/as se caracterizan por su inestabilidad emocional.

En tercer lugar, el ítem 4, donde un porcentaje alto (68,75%) ha señalado la inexistencia del optimismo disposicional que muestran este colectivo, mientras que un 31.25 % si ha indicado la respuesta más apta, que es la afirmación de este ítem.

Y por último, el ítem 5 ya que un 43.75% parece desconocer que la superdotación es un rasgo que puede variar a lo largo de la vida. Aunque un 56.25% se ha posicionado en la posición correcta, que es la negación de este ítem.

Tabla 4. Resultados de los padres

INTELIGENCIA EMOCIONAL	SI	NO
1. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad	6.30%	93.80%
2. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos	12.50%	87.50%
3. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos	50%	50%
4. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados	31.25%	68.75%
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	SI	NO
5. La superdotación es un rasgo estable y evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida	43.75%	56.25%
6. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal	6.25%	93.75%
7. Todos los niños superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano	12.50%	87.50%
ÁMBITO ESCOLAR	SI	NO
8. Los superdotados/as tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas	12.50%	87.50%

	12.50%	87.50%
9. Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales y además dedican muchas horas al estudio		
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	SI	NO
10. Es conveniente hiperestimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades	81.25%	18.75%
11. Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que les corresponde	25%	75%

ANÁLISIS COMPARATIVO

Además de los datos descritos anteriormente, se ha realizado un análisis comparativo en el colectivo de los docentes, atendiendo a distintas variables.

En primer lugar, se ha realizado una comparación entre los que pertenecen a colegio preferente de altas capacidades y los que no; en segundo lugar, entre los docentes que han recibido algún tipo de formación acerca de este colectivo y los que no; y por último, entre los docentes que alguna vez han tenido en su aula algún niño/a con altas capacidades y los que nunca lo han tenido.

En este análisis se destacarán aquellos ítems cuyo contraste sea más significativo. Aquellos cuya confrontación no aporte ninguna riqueza, como son los ítems 6, 7, 8, 9 y 11, no aparecerán en el siguiente análisis.

Según las comparaciones entre las variables colegio preferente/colegio no preferente (véase Figuras 1) cabe destacar el ítem 10, ya que, aunque la hiperestimulación no es una intervención adecuada en este colectivo, son más los docentes que no pertenecen a colegios preferentes, con un 60 %, los que indican que sí es conveniente dicha intervención, mientras que los que pertenecen al colegio preferente, la señalan en menor medida (33.33 %).

Le sigue el ítem 13, donde podemos comprobar que los docentes del colegio preferente conocen la existencia de esta medida, afirmando con rotundidad este ítem, mientras que los docentes de los colegios no preferentes, un 30 %, parece indicar el desconocimiento de la misma.

Y por último, el ítem 5, donde podemos apreciar que un 16.67 % de los docentes que pertenecen al colegio preferente consideran que la superdotación si es un rasgo que se mantenga de forma estable a lo largo de la vida, mientras que los que no pertenecen a colegio preferente, lo señalaran en mayor medida, con un 30 %.

INTELIGENCIA EMOCIONAL	
Si colegio preferente	NO colegio preferente
1. Problemas de comunicación y sociabilidad.	
<p>16,67% Si 83,33% No</p>	<p>20,00% Si 80,00% No</p>
INTELIGENCIA EMOCIONAL	
2. Solitarios, no tienen amigos.	
<p>33,33% Si 66,67% No</p>	<p>20,00% Si 80,00% No</p>
3. Gran inestabilidad emocional.	
<p>33,33% Si 66,67% No</p>	<p>40,00% Si 60,00% No</p>
4. Tendencia a ver la vida en sentido más positivo.	
<p>16,67% Si 83,33% No</p>	<p>10,00% Si 90,00% No</p>
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
5. Superdotación: rasgo estable y evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.	

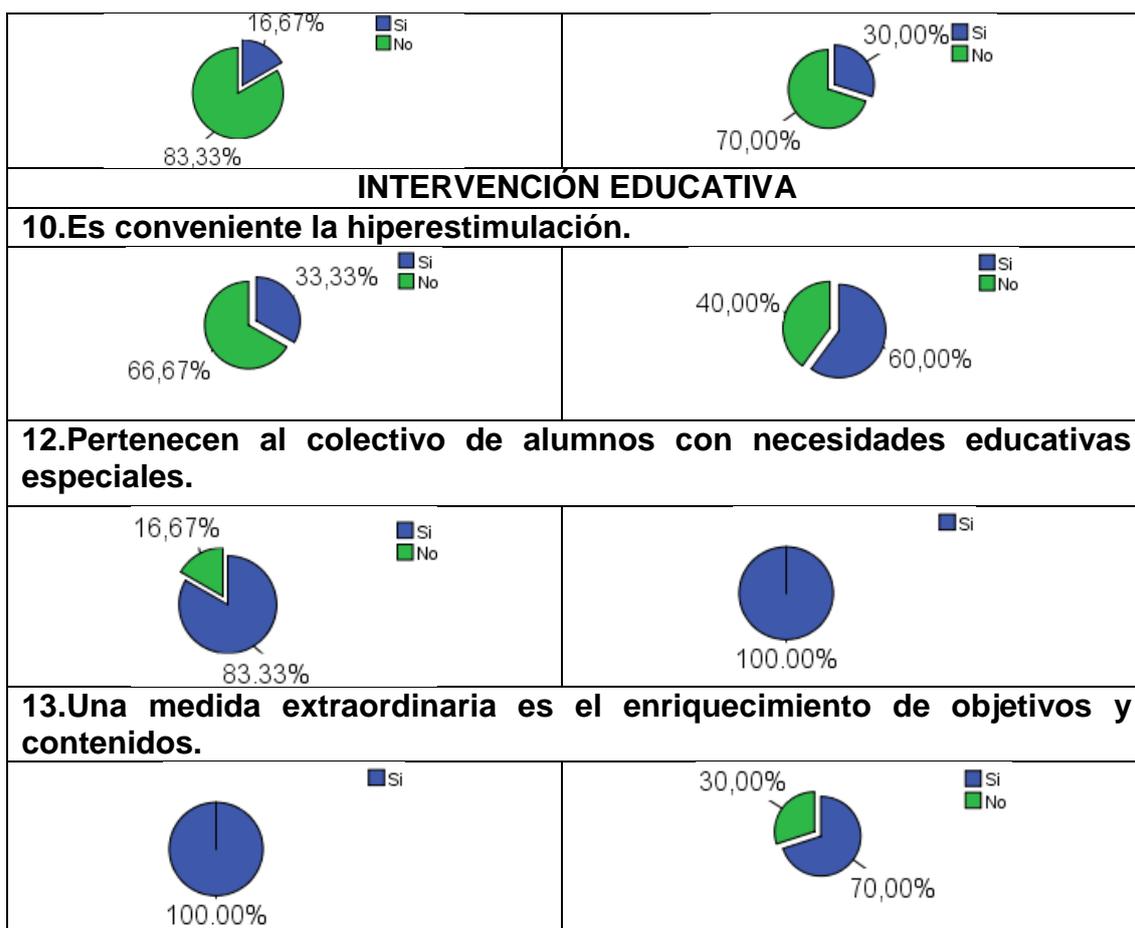
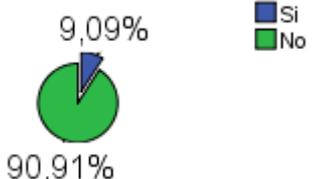
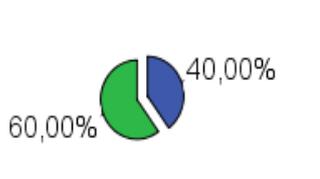
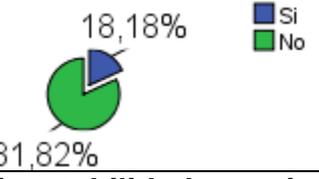
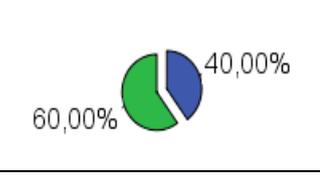
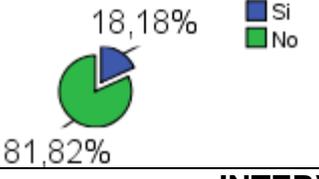
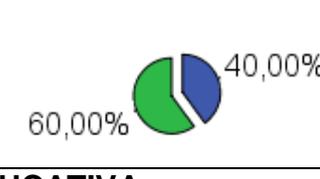


Figura 1. Resultados de las variables analizadas: docentes que pertenecen o no a colegio preferente de altas capacidades

Con respecto a las comparaciones establecidas entre las variables formación/no formación (véase Figura 2), podemos deducir de los datos, que el ítem con más disimilitud entre ambas variables, es el ítem 13, donde los docentes que han recibido formación muestran conocer esta medida con convicción, mientras que los que no han recibido formación, parecen conocerla el 40%.

Seguidamente, cabe mencionar el ítem 1, ya que solamente el 9.09 % de los docentes que han realizado formación consideran que estos alumnos/as presentan problemas de comunicación y sociabilidad, mientras que, los docentes que no han recibido formación, lo señalan en mayor proporción, con un 40%. Por lo tanto, estos últimos consideran en mayor porcentaje la existencia de estos problemas en este colectivo.

Y por último, el ítem 10, ya que los docentes que han recibido formación, indican en menor medida (45.45 %) la conveniencia de esta medida en los niños/as de altas capacidades, mientras que los que no han recibido formación, lo señalan en un 60 %.

INTELIGENCIA EMOCIONAL	
SI formación	NO formación
1. Problemas de comunicación y sociabilidad.	
 <p>9,09% 90,91%</p>	 <p>40,00% 60,00%</p>
2. Solitarios, no tienen amigos.	
 <p>18,18% 81,82%</p>	 <p>40,00% 60,00%</p>
3. Gran inestabilidad emocional.	
 <p>36,36% 63,64%</p>	 <p>40,00% 60,00%</p>
4. Tendencia a ver la vida en sentido más positivo.	
 <p>9,09% 90,91%</p>	 <p>20,00% 80,00%</p>
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
5. Superdotación: rasgo estable y evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.	
 <p>18,18% 81,82%</p>	 <p>40,00% 60,00%</p>
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	
10. Es conveniente la hiperestimulación.	

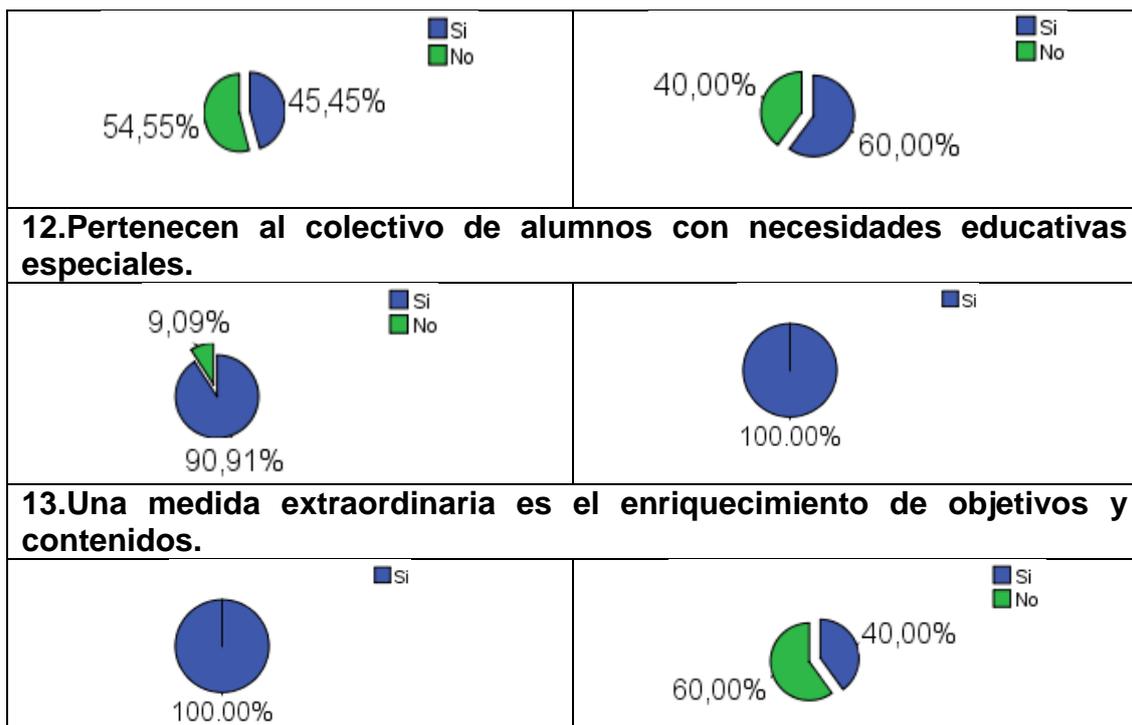


Figura 2. Resultados de las variables analizadas: docentes que han recibido o no formación sobre las altas capacidades

Por último, los ítems a destacar en las comparaciones entre las variables de docentes que han tenido alumnos/as de altas capacidades en el aula y docentes que nunca los han tenido, coinciden con los anteriormente citados con las variables de haber realizado formación o no (véase Figura 3).

En primer lugar, sobresale el ítem 13, donde podemos apreciar que los docentes que han tenido alumnos/as de altas capacidades en sus aulas conocen con rotundidad esta medida de intervención, mientras que los que no los han tenido, sí que hay un cierto desconocimiento hacia la misma (42.86 %).

Seguidamente, el ítem 1, donde los docentes que no han tenido alumnos/as pertenecientes a este colectivo señalan en mayor medida los problemas de comunicación y sociabilidad (28.57 %), mientras que los docentes que sí los han tenido, parecen conocer en mayor proporción la inexistencia de estos problema, ya que solamente un 11.11 % señalan la presencia de los mismos.

Y por último, cabe mencionar el ítem 10. Aunque ambas variables indiquen un elevado porcentaje en la adecuación de esta medida de intervención educativa, es más destacable el porcentaje de los docentes que no han presenciado alumnos/as de altas capacidades en sus aulas (57.14%).

INTELIGENCIA EMOCIONAL	
SI presencia alumnos/as de altas capacidades en el aula	NO presencia alumnos/as de altas capacidades en el aula
1. Problemas de comunicación y sociabilidad.	
<p>11,11% Si 88,89% No</p>	<p>28,57% Si 71,43% No</p>
2. Solitarios, no tienen amigos.	
<p>22,22% Si 77,78% No</p>	<p>28,57% Si 71,43% No</p>
3. Gran inestabilidad emocional.	
<p>33,33% Si 66,67% No</p>	<p>42,86% Si 57,14% No</p>
4. Tendencia a ver la vida en sentido más positivo.	
<p>11,11% Si 88,89% No</p>	<p>14,29% Si 85,71% No</p>
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
5. Superdotación: rasgo estable y evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.	
<p>22,22% Si 77,78% No</p>	<p>28,57% Si 71,43% No</p>
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	
10. Es conveniente la hiperestimulación.	

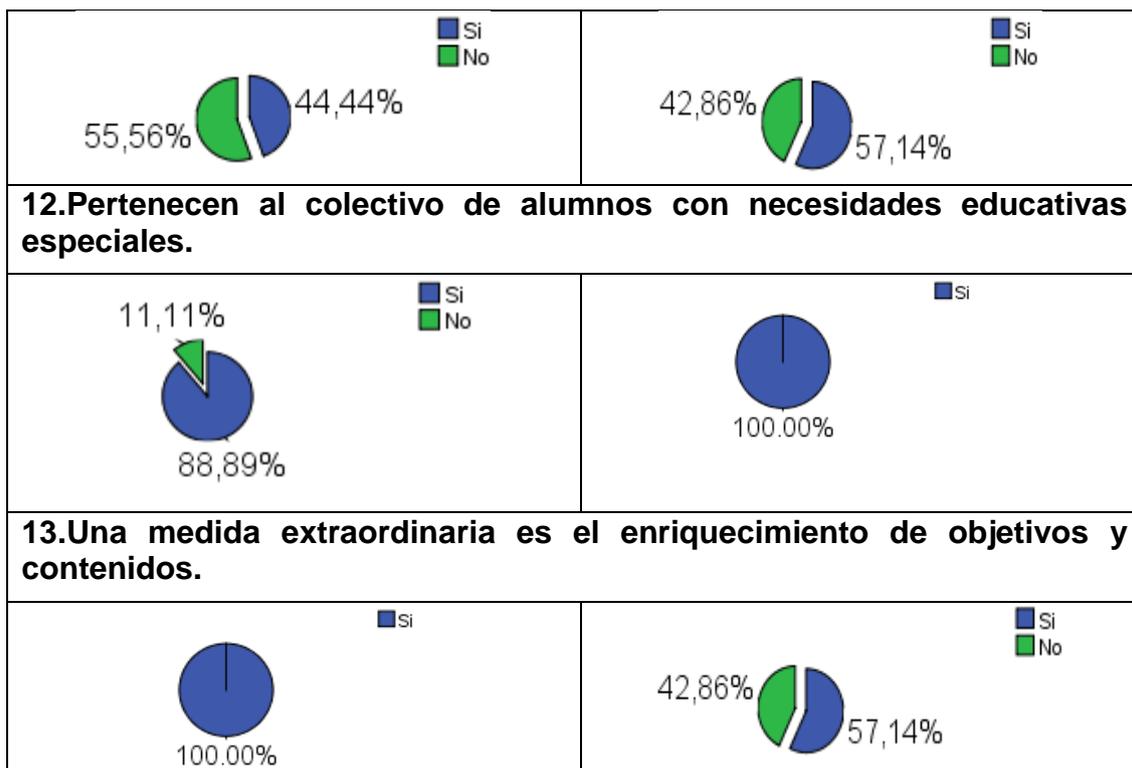


Figura 3. Resultados de las variables analizadas: presencia o no de alumnos/as de altas capacidades en el aula

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo ha procurado analizar la percepción que tienen los docentes, alumnos/as de magisterios y padres acerca de los alumnos/as de altas capacidades en las diferentes categorías establecidas (inteligencia emocional, características personales, ámbito escolar e intervención educativa) y establecer una comparación entre los resultados de los docentes teniendo en cuenta distintas variables (formación/no formación recibida acerca de este colectivo, colegio preferente/colegio no preferente de altas capacidades y presencia de alumnos/as de altas capacidades en el aula/no presencia de alumnos/as de altas capacidades en el aula).

Con respecto a los resultados obtenidos, se puede apreciar que son similares los de docentes y alumnos/as de magisterio, mientras que los alcanzados por los padres varían, aunque no con mucha intensidad.

En el análisis descriptivo, son cuatro ideas las que cabe señalar, por ser las que representan un mayor porcentaje de desconocimiento por parte de los tres colectivos.

En primer lugar, cabe destacar la terminología con la que se reconoce a los alumnos/as de altas capacidades en la legislación vigente, tanto nacional como regional, siendo ésta: alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo. Este ítem, solo iba dirigido a los docentes y a los alumnos/as de magisterio, los cuales en su mayoría, parecen desconocer esta clasificación, ya que solamente un 6.25 % (1/16) de los docentes reconoce que este colectivo no pertenece al colectivo de necesidades educativas especiales y 12.50 % (2/16) de los alumnos/as de magisterio.

En segundo lugar, cabe destacar el optimismo disposicional, característica presente en este colectivo.

Sin embargo, esta característica parece desapercibida en la mayoría de los sujetos que han participado en el cuestionario, aunque sorprendentemente el porcentaje más elevado que parece conocer esta característica, son los padres (31.25 %).

En tercer lugar, tiene lugar la hiperestimulación como medida de intervención, siendo ésta, como bien indican Martínez y Guirado (2010) una opción no válida. En este caso, existe una homogeneidad de opiniones en ambas alternativas de respuesta, tanto en docentes como alumnos/as de magisterio, mientras que los padres, señalan en mayor medida la conveniencia de esta medida, por lo que muestran un mayor desconocimiento en este aspecto.

Y en cuarto lugar, con respecto a una de las medidas extraordinarias de intervención educativa reconocida en la legislación vigente, ítem especialmente dirigido a docentes y alumnos/as de magisterio, la mayoría muestran conocer la

misma, aunque curiosamente, con mayor porcentaje los alumnos de magisterio, con un 93.75 % frente a un 81.3 % de los docentes.

Por otro lado, en el análisis comparativo, en mayor o menor significación porcentual, los docentes del colegio preferente, indican mayor conocimiento sobre los alumnos/as de altas habilidades. Igualmente ocurre con los docentes que han tenido alumnos/as de altas capacidades en sus aulas y los que han recibido formación acerca de este colectivo, aunque en estos últimos, varía con una pequeña diferencia (10,91 %) la idea del optimismo disposicional.

De estos datos puedo deducir que, tener formación acerca de este colectivo, o experimentar experiencias directas (tenerlos en el aula) o indirectas (pertenecer a colegio preferente aunque nunca se haya presenciado un alumno/a de altas capacidades) son factores beneficiarios para la identificación, conocimiento e intervención con este colectivo. Por ello, es imprescindible que todos los docentes reciban formación acerca de las altas capacidades, así como de sus diferentes esferas (características personales, ámbito escolar, inteligencia emocional e intervención educativa, entre otras) para acabar con los estereotipos sociales, que como ya mencionábamos anteriormente, pueden llegar a ser un componente fundamental en las actitudes de la familia y de los profesionales de la educación, ya que se refuerzan los prejuicios débiles.

Con respecto a los estudios similares señalados anteriormente, cabe destacar que:

- Los resultados obtenidos sobre la inteligencia emocional en los tres colectivos (docentes, alumnos/as y familiares), coinciden en cierta medida con los del estudio realizado por Pontón y Fernández (2001) en el Principado de Asturias, en el que los padres y los distintos profesionales de la educación opinaban que los alumnos/as de altas capacidades presentan desajustes sociales, se sienten aislados y presentan problemas de relaciones sociales.

- Los resultados obtenidos por los docentes sobre las calificaciones elevadas en rendimiento académico de este colectivo, no coinciden con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Pontón y Fernández (2001) a los tutores del Principado de Asturias, ya que éstos consideraron lo contrario.
- En referencia a la idea de que los niños superdotados/as son excepcionales en todas las áreas del desarrollo humano, los resultados de los docentes del presente estudio, tampoco coinciden con los obtenidos en el estudio de Castilla-La Mancha realizado por Pingarrón (s.f.), ya que un 18% de los docentes estaba completamente de acuerdo y un 27% completamente de acuerdo, mientras que en este estudio, muestran en su totalidad la negación de esta idea.
- Con respecto a la creencia de que los alumnos/as de altas capacidades alcanzan calificaciones elevadas en rendimiento académico, los alumnos/as de magisterio del presente trabajo, afirman con rotundidad la negación de la misma, por lo que no coinciden íntegramente con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Martínez et al., (2009) a los alumnos/as de magisterio de la Universidad de Almería, ya que hubo un pequeño porcentaje (11.54%) que opinaba que sí que les hace ser superdotados/as en todas las áreas escolares.

Por último, he de mencionar que, aunque el tamaño de la muestra sea escaso y los resultados sean reducidos, muestran una evidencia clara de que la falta de información por parte de los tres colectivos, afecta a su percepción acerca de estos alumnos/as, formando una idea errónea de las características de este colectivo. Más importante aún, es la existente falta de formación inicial y permanente en los docentes y futuros docentes, que son los que realmente tienen que estar especializados en esta temática, debiendo tener la habilidad necesaria para saber identificar a estos alumnos/as y ofrecerles una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

Por lo tanto, podemos destacar la necesidad de que los educadores reciban una formación permanente a lo largo de su trayectoria profesional, y que en los currículum de los alumnos/as de magisterio se contemplen y se cursen con más detenimiento, contenidos relacionados con los alumnos/as de altas capacidades.

Espero que mi trabajo sirva de interés para futuras investigaciones acerca de esta línea temática, para crear conciencia acerca de ello, pero sobre todo, para eliminar todo tipo de prejuicios, mitos, creencias erróneas que conllevan a una imagen falsa y estereotipada de este colectivo, para conseguir una identificación eficaz de estos alumnos/as, y ofrecerles una verdadera respuesta educativa acorde a sus necesidades.

REFERENCIAS

- Bueno Villaverde, A. (2012). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp.89-123). Madrid, España: SM.
- C.A.R.M. (2005) *Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente*. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 129, p. 13.718.
- C.A.R.M. (2009) *Decreto número 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 254, p. 57.608.
- C.A.R.M. (2010). *Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad*

de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 137, p. 32.839.

- Del Caño Sánchez, M., Palazuelo Martínez, M., Marugán de Miguelsanz, M., & Velasco Conde, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores (INFAD)*, 1 (1), 613-620. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen1/INFAD_010123_613-620.pdf
- Elices Simón, J.A., Palazuelo Martínez, M.M., & Del Caño Sánchez, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid: CEPE, D.L.
- Fernández Reyes, M.T., & Sánchez Chapela, M.T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.
- Grupo de investigación altas habilidades Universidad de Murcia (2011). *Modelos sobre superdotación y talento*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. Murcia: España.
- Ley Orgánica de Educación, nº 106, Boletín Oficial del Estado (2006).
- Martínez Cortés, M.C., Padilla Góngora, D., Rdríguez Martín, C.R., López-Liria, R., Ación, F.L., & Zapata Fernández, A. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores (INFAD)*, 3 (1), 193-202. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen3/INFAD_010321_193-202.pdf

- Martínez Torres, M., & Guirado Serrat, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Peña del Agua, A., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 271-289. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99211/94811>
- Pingarrón Martínez, E. (s.f.). *Concepciones del profesorado sobre superdotación* (Periodo de investigación). Recuperado de http://www.jmunoz.org/files/NEE/sobredotado/MATERIALES_POZ/2.RESPUESTA_EDUCATIVA/concepcion_del_profesorado_sobre_sobredotacion.pdf
- Pontón, M.L., & Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 223-245. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revista_REOP-2001-12-22-4395&dsID=Documento.pdf
- Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (1999). ¿Quiénes son los superdotados? En M.D. Prieto, J.L. Castejón y O. López (Eds.), *¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?*(pp.16-44). Murcia, España: DM.
- Prieto, M.D., Hernández, D. (Coords.), Castelló, A., Cano, M., Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., ... Brackett, M. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (38). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/132818816010.pdf
- Rodríguez Rodríguez, R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11, 95-109. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/233915991_Mitos_y_realidades_sobre_la_superdotacin_y_el_talento/file/79e4150cd978797894.pdf

- Sainz Gómez, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos*. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. (Tesis de licenciatura). Universidad de Murcia, Espinardo.
- Sánchez López, M.C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades del Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/208>
- Tourón, J., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Revista de Altas Capacidades FAISCA*, 9, 95-110. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110095A/7829>

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionarios empleados a docentes de Educación Primaria, alumnos/as de Magisterio de Educación Primaria y familiares.

CUESTIONARIO DE ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN PARA DOCENTES

PRESENTACIÓN: Hola, soy Davinia, una alumna de la Universidad de Murcia que está realizando las prácticas del Grado de Pedagogía con la orientadora en el colegio. Estoy realizando un estudio sobre la conceptualización que tienen padres, maestros/as y futuros maestros/as sobre los niños y niñas con altas capacidades o superdotación para el Trabajo Fin de Grado. Para la recogida de información, he elaborado el cuestionario que se le presenta a continuación. Estaría muy agradecida si usted es tan amable de aportar su granito de arena en mi trabajo rellenando el cuestionario. ¡MUCHAS GRACIAS!

Sexo:	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>		
Años de profesión:				
Colegio preferente altas capacidades		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Ha realizado algún tipo de formación sobre altas capacidades o superdotación?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido alguna vez en su aula alumnos/as con altas capacidades o superdotación?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Conoce a alguna persona con altas capacidades o superdotación?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	

Marque con una X la respuesta que crea correcta

	SI	NO
1. La superdotación es un rasgo evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.		
2. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal.		
3. Los niños/as de altas capacidades pertenecen al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.		
4. Los alumnos/as superdotados siempre obtienen notas excepcionales, y además dedican muchas horas al estudio.		
5. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos y no tienen amigos.		
6. Todos los niños/as superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano.		
7. Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos.		
8. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos.		
9. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad.		
10. Los niños/as superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas.		
11. Es conveniente hiper-estimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades.		
12. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados.		
13. Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que le corresponde.		

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



CUESTIONARIO DE ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN PARA ALUMNOS/AS DE MAGISTERIO

PRESENTACIÓN: Hola, soy Davinia, una alumna del Grado de Pedagogía. Estoy realizando un estudio sobre la conceptualización que tienen padres, maestros/as y futuros maestros/as sobre los niños y niñas con altas capacidades o superdotación para el Trabajo Fin de Grado. Para la recogida de información, he elaborado el cuestionario que se presenta a continuación. Estaría muy agradecida si eres tan amable de aportar tu granito de arena en mi trabajo rellenando el cuestionario. ¡MUCHAS GRACIAS!

Sexo: Femenino Masculino

Mención de magisterio:

¿Ha realizado algún tipo de formación sobre altas capacidades o superdotación? SI NO

¿Conoce a alguna persona con altas capacidades o superdotación? SI NO

Marque con una X la respuesta que crea correcta

	SI	NO
1. La superdotación es un rasgo evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.		
2. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal.		
3. Los niños/as de altas capacidades pertenecen al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.		
4. Los alumnos/as superdotados siempre obtienen notas excepcionales, y además dedican muchas horas al estudio.		
5. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos y no tienen amigos.		
6. Todos los niños/as superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano.		
7. Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos.		
8. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos.		
9. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad.		
10. Los niños/as superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas.		
11. Es conveniente hiper-estimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades.		
12. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados.		
13. Lo más apropiado es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que le corresponde.		

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



CUESTIONARIO DE ALTAS CAPACIDADES Y SUPERDOTACIÓN PARA PADRES

PRESENTACIÓN: Hola, soy Davinia, una alumna de la Universidad de Murcia que está realizando las prácticas del Grado de Pedagogía con la orientadora en el colegio de su hijo/a. Estoy realizando un estudio sobre la conceptualización que tienen padres, maestros/as y futuros maestros/as sobre los niños y niñas con altas capacidades o superdotación para el Trabajo Fin de Grado. Para la recogida de información, he elaborado el cuestionario que se le presenta a continuación. Estaría muy agradecida si usted es tan amable de aportar su granito de arena en mi trabajo rellenando el cuestionario. ¡MUCHAS GRACIAS!

Sexo:	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
Estudios:		
Profesión:		
¿Conoce a alguna persona con altas capacidades o superdotación?	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Marque con una X la respuesta que crea correcta

	SI	NO
1. La superdotación es un rasgo evidente que se mantiene de forma estable a lo largo de toda la vida.		
2. El niño/a superdotado/a lo hace todo bien, tanto a nivel educativo como a nivel personal.		
3. Los alumnos/as superdotados siempre obtienen notas excepcionales, y además dedican muchas horas al estudio.		
4. Los niños/as superdotados son muy solitarios, les gusta estar solos y no tienen amigos.		
5. Todos los niños/as superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano.		
6. Una medida extraordinaria a adoptar con los alumnos/as de altas capacidades es el enriquecimiento de objetivos y contenidos.		
7. Son niños/as muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos.		
8. Los niños/as superdotados siempre presentan problemas de comunicación y sociabilidad.		
9. Los niños/as superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas.		
10. Es conveniente hiper-estimular a los niños/as de altas capacidades para que no pierdan sus capacidades.		
11. Los niños/as superdotados manifiestan tendencia a ver la vida en sentido más positivo que los alumnos no superdotados.		
12. Lo más conveniente es incorporar a los alumnos/as superdotados en un curso superior al que le corresponde.		

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA VISIÓN
INTERUNIVERSITARIA**
(LÍNEA 4: ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE TEMAS PEDAGÓGICOS)

FRANCISCO JOSÉ HERNÁNDEZ VALVERDE

Curso académico 2013/2014. Convocatoria de junio
FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tuvo sus inicios con las declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999), ha supuesto cambios estructurales en la Educación Superior de todos los países que conforman la Unión Europea. Concretamente en España, este proceso de reformas o, según Morales Gil, Pardo y Álvarez (2010), de encrucijada, requiere de un análisis que permita conocer el momento actual en el que se encuentra la Universidad española y su oferta formativa.

En este sentido, presentamos el estudio de cuatro universidades españolas (Murcia, Granada, Complutense de Madrid y País Vasco) con objeto de analizar los Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social en cada una de ellas. Específicamente, se analiza la oferta formativa de estas titulaciones en las mencionadas universidades españolas con objeto de identificar la convergencia o divergencia formativa de los estudiantes de titulaciones del ámbito educativo para, posteriormente, establecer posibles inferencias a otros Grados y reflexionar sobre las actuaciones a acometer hasta la finalización del proceso de acreditación de dichos Títulos (Real Decreto 861/2010).

PALABRAS CLAVE

Grados en educación, Reforma Educativa, Universidades Españolas, Currículo.

ABSTRACT

The process of adaptation to the European Space Higher Education (EEES), which had its beginnings with the declarations of the Sorbonne (1998) and Bologna (1999), has led to structural changes in higher education in this country. Specifically in Spain, this process of reform or, according to Morales Gil, Pardo

and Alvarez (2010), at the crossroads, requires an analysis that allows knowing the current time which is the Spanish University and its educational offer

In this sense, we present a study of four Spanish universities (University of Murcia, University of Granada, Complutense University of Madrid and University of Pais Vasco) in order to analyze the Grades of Child Education, Primary Education, Pedagogy and Social Education in each of them. Specifically, discusses the formative offer of these degrees in the aforementioned Spanish universities to identify convergence or divergence training of students of the educational degrees to, subsequently, to establish possible inferences to other grades and reflect on actions to undertake until the conclusion of the process of accreditation of these titles (Real Decree 861/2010).

KEYWORDS

Degree of education, Educational Reform, Spanish Universities, Curriculum

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con la entrada del nuevo siglo y los cambios sociales acaecidos con él, la Educación superior se ve en la necesidad de superar el dilema de la cultura general o el profesionalismo (Renaut, 2002) logrando un equilibrio entre las exigencias de una formación en el saber especializado y profesional y las demandas de formación en la cultura común (Bolívar, 2003; Flecha, 2004; Ruiz Corbella, 2004).

Dos son las fechas clave que supone el origen del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La primera de ellas es la Declaración de la Sorbona (1998) y que supone el reconocimiento de un espacio europeo común que conlleva un nuevo escenario educativo caracterizado por la movilidad y la cooperación. La

segunda de las fechas es la Declaración de Bolonia (1999) en la cual se establecen como objetivos principales:

1. La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables.
2. Un sistema educativo universitario basado en dos ciclos: Grado y Postgrado.
3. Un sistema de créditos que aporte compatibilidad, transparencia y garantice la movilidad (ECTS) tanto de estudiantes como de profesores.
4. Un sistema de indicadores de calidad (Sistema de Garantía de Calidad – SGC-).

Estas declaraciones suponen, tal y como establece Ruiz Corbella (2004), una oportunidad para las universidades europeas de plantear un cambio real para la formación de los nuevos ciudadanos europeos.

En España, los estudios universitarios quedan regulados en dos ciclos: grado y postgrado. El grado conformaría el primer ciclo (180-240 créditos ETCS) y tiene el objetivo de lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo con una capacitación profesional adecuada. El postgrado (segundo ciclo o máster) se dedica a la formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, con una duración mínima de 60 créditos y máxima de 120 créditos incluyéndose, en este mismo ciclo, los cursos de doctorado y que culminarían en la tesis doctoral.

Este es el escenario bajo el que se plantea el presente trabajo de investigación en el que se analiza como han quedado configurados los Grados de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social en la Universidad de Murcia (en adelante UMU), Universidad de Granada (en adelante UGR), Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM) y Universidad del País Vasco (en

adelante UPV) y cómo desde estas universidades han resuelto los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia.

MARCO TEÓRICO

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS TÍTULOS DE GRADO

La creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior que, como ya se ha comentado, se inició con las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) ha provocado la adecuación de las titulaciones superiores a las nuevas exigencias que este nuevo espacio acarrea. En definitiva, se trata de adecuar nuestro mapa universitario al nuevo Espacio Europeo quedando esto reflejado en el Documento-Marco (2003) para “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. Este nuevo mapa plantea una reforma de aspectos claves de la docencia universitaria, en los siguientes términos (Ruiz Corbella, 2004):

- El diseño de la estructura y contenido de las titulaciones de acuerdo a los perfiles profesionales.
- El diseño del currículum basado en estas competencias profesionales.
- La renovación de metodologías docentes, centradas en el aprendizaje del alumno.
- La reforma de las actuaciones administrativas de gestión.

Así mismo, Sánchez (2008) insiste en la necesidad de crear un espacio común en el que se inserten los distintos Grados, hasta este momento dispersos, de tal manera que faciliten el ejercicio profesional para la que el correspondiente Grado capacita y, por otro lado, en la existencia de una oferta formativa atractiva para los

alumnos en el que, siguiendo la línea europea, la idea de la movilidad, tanto de los estudiantes como del profesorado, sea fundamental para el enriquecimiento de los mismos. En esta necesidad de adecuar las titulaciones superiores a las nuevas exigencias del Espacio Europeo la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA) realizó una serie de convocatorias, avaladas por un número significativo de universidades, para el diseño de los nuevos títulos de Grado y en las que debían acometer un análisis comparativo con los Grados de los diferentes países europeos. De esta manera sería posible adecuar el diseño de los títulos de Grado a las exigencias del mercado así como permitiría una gran flexibilidad y transparencia en la homologación de los estudios.

También, como es conocido se crearon una serie de redes con el fin de participar en el diseño de los títulos de Grados lo que permitió, a su vez, la participación de todas las universidades españolas. Esto dio lugar a los diferentes Libros Blancos de los distintos títulos y que recogen las propuestas que las universidades hacen a la sociedad en el nuevo mapa universitario. Respecto a la Red de Educación, ésta estaba formada por 45 instituciones y tenía como objetivo diseñar el título de grado en el área de educación a partir del análisis de cuatro aspectos fundamentales:

- Cómo se estaba atendiendo a los Grados de Educación en el resto de Europa.
- Como se había desarrollado en nuestro país estas titulaciones.
- Qué proyección profesional tenían.
- Cuales era la estructura, objetivos e indicadores de calidad.

A partir de aquí estas instituciones iniciaron una actuación cooperativa para el análisis de la situación de estas titulaciones a nivel europeo y nacional junto con la inserción profesional de los nuevos titulados procedentes de estas titulaciones.

LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA)

La situación de los estudios de Educación en la actualidad es la consecuencia de los avatares políticos y sociales producidos en España desde los años 30 del siglo pasado (Nieto, 2004). Respecto al Grado de Educación Primaria, éste tuvo sus inicios como se conoce en la actualidad, con las diversas especialidades en el Plan experimental de 1971, continua señalando Nieto (2004) y que aportó, entre otros factores, tanto la consideración de los estudios de Magisterio a nivel universitario como la creación de diversas especialidades.

En lo que concierne tanto al Grado de Educación Infantil como Primaria, estos tienen una carga de estudio de 240 créditos divididos en 4 cursos. En el caso del Grado de Educación Infantil, la formación de los alumnos tendrá carácter generalista en el que, tal y como establece el Libro Blanco para la Reforma de Magisterio (ANECA, 2005), se ha acentuado el carácter práctico de los estudios, así como se debe poner especial énfasis en formación de los alumnos del Grado que les permita adquirir la suficiente capacidad tanto para trabajar en equipo como para relacionarse de manera efectiva con los demás agentes que forman parte del sistema educativo. Siguiendo con este Grado, continua señalando el Libro Blanco (2005) que, debido a la edad a la que extiende la educación infantil (entre 0 y 6 años) hace que esta titulación sea diferente debido, entre otros aspectos, por las competencias que los Maestros de Educación Infantil han de desarrollar. En este sentido, el Real Decreto 829/2003 establece que las enseñanzas comunes de Educación Infantil deben configurarse en cinco áreas y que son: *“Conocimiento y control del cuerpo y autonomía personal, Convivencia con los demás y descubrimiento del entorno, Desarrollo del lenguaje y habilidades comunicativas, Representación numérica, Expresión artística y creatividad.”*. Por último, se establece también que, en esta etapa, la actividad docente ha de estar marcada por el principio educativo de la globalización por lo que, en este sentido, no es conveniente la existencia de itinerarios específicos.

En el caso de Educación Primaria se trata de una única titulación en el que el último curso los alumnos deben elegir una de las menciones ofertadas por la Universidad correspondiente y entre las que deben estar, sigue señalando el Libro Blanco para la Reforma de Magisterio (2005), las de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y/o Necesidades Educativas Específicas.

En el caso de la titulación de Maestro de Educación Primaria, además del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se contaba con unas directrices comunes a todo el Estado Español, establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre en la que se establece una formación básica de 60 créditos ECTS, una formación Didáctico- disciplinar de 100 créditos ECTS y una formación Práctica de 50 ECTS (Benarroch, Mingorance, Ortiz y Rico, 2009).

Respecto a la estructura general de los títulos de Educación Infantil y Primaria, establece el Libro Blanco para la Reforma de Magisterio (ANECA, 2005) que, en el primer caso, éste tenga un perfil generalista y con una proporción de Contenidos del 70% respecto a los Formativos Comunes y del 30% respecto a los que pueden ser determinados por cada universidad. Respecto a estos últimos contenidos, se recomendaba que la mayor parte de ellos, en torno al 60%, tuvieran como función principal la de reforzar la formación en uno o varios bloques de materias por competencias. Mientras, en el caso del Grado de Educación Primaria, los itinerarios formativos debían tener una amplitud suficiente y que fueran comunes a todas las universidades.

En definitiva, y relativo al diseño de los Grados de Educación Infantil y Primaria, tal y como establece Nieto (2004, p.176) “el diseño de las asignaturas deberá orientarse a formar personas, a integrar todos los saberes en una formación humanística del futuro maestro, aunando contenidos científicos y didácticos desde una perspectiva crítica de la realidad”.

LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA

En relación a la Titulación de Pedagogía recordemos que esta tiene su inicio, en España, en el año 1904 con la creación de la Cátedra de Pedagogía en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, impulsada por el catedrático D. Manuel Bartolomé Cossío (Viñao, 2002). Desde su creación, esta titulación ha estado ligada a importantes cambios a lo largo de estos dos últimos siglos; culminando en el Grado de Pedagogía. Así, actualmente, los estudios de Pedagogía se definen como una titulación de Grado con una carga de 240 créditos ECTS y que se estructuran en 4 cursos. La finalidad del título será formar profesionales con un conocimiento amplio y consistente de las disciplinas relacionadas con la educación y la formación, que tengan capacidad de liderar proyectos y adaptarse a contextos de desarrollo personal, social y profesional, complejos y en evolución (Hernández y Vallejo, 2014).

Las investigaciones han demostrado que el porcentaje de alumnos que optan por estudiar el Grado de Pedagogía como primera opción es, por lo general, bajo y que sólo acceden a este Grado cuando no han sido aceptados en el Grado elegido como primera opción (Viñao, 2009). Sin embargo, la implantación de los nuevos títulos de grado y postgrado pueden permitir reconducir los estudios de Pedagogía de tal manera que se convierta en un grado más especializado y adaptado tanto a las exigencias de la escuela en particular como de la sociedad en general (Egido, 2012). De esta manera, sigue señalando la autora, será posible que la tan denostada, en ocasiones, figura del pedagogo, pase a convertirse en un profesional reconocido por su labor profesional,

Y es que, si a esto último añadimos que, en los últimos años, tal y como comenta Viñao (2009) están surgiendo “yacimientos de empleo” para los pedagogos en el sector privado tales como la orientación escolar en centros privados, el diseño de materiales curriculares o la realización de actividades en el sector empresarial, hace que el diseño del Grado de Pedagogía deba estar encaminado a la optima formación del pedagogo que haga de este un profesional con capacidad profesional.

LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

El título de Grado en Educación Social tiene sus antecedentes en las asociaciones profesionales de educadores de los años 80 los cuales se plantearon, entre otros, los objetivos de conseguir un reconocimiento formativo a través de una formación universitaria; conseguir el reconocimiento profesional, en este caso, a través de los colegios profesionales y, por último, conseguir un reconocimiento que les permitiera la habilitación profesional (López y Quetglas, 2008).

Este título, previamente establecido como Diplomatura en Educación Social, implantada ésta en el año 1991, en su creación, se basó en tres pilares básicos, (Rabadán, Del Cerro y Hernández, 2013): la educación de adultos; la formación laboral, como respuesta a las necesidades provocadas por los cambios sociales y laborales y, por último, la educación de sectores marginales de la sociedad con el fin de prevenir o, en su caso, intervenir ante esa situación de marginalidad. De esta manera, establecen López y Quetglas (2008), que el perfil del educador social se caracteriza, entre otras cosas, por ser un colectivo joven, feminizado en los últimos años, con un nivel de paro no muy elevado y que lucha por extender los sectores en donde desarrolla su profesión.

Sin embargo, la Diplomatura en Educación Social no es la primera formación de los educadores sociales en España sino que las primeras noticias sobre educadores especializados se remontan a la organización de un curso, por la Diputación de Barcelona, en el año 1969. Es precisamente ese mismo año cuando la propia Diputación constituyó el Centro de Formación de Educadores Especializados en Barcelona (López y Quetglas, 2008).

La llegada del EEES, ha supuesto el espaldarazo definitivo al título de Graduado en Educación Social ya que ha permitido, entre otras cosas, crear unos estudios basados en el consenso entre el mundo universitario y el laboral y es que, tal y

como establece Ruiz Corbella (2004), Educación Social presenta una trayectoria profesional sólida.

En definitiva, la implantación del Grado de Educación Social supone la presencia de nuevos retos tales como la elaboración y publicación de investigaciones o su adaptación a los nuevos contextos socioeducativos (López y Bernal, 2008).

MÉTODO

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo principal del estudio es analizar la oferta formativa de las cuatro titulaciones vinculadas al ámbito de la Educación: Grado de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social, en cuatro universidades españolas (Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad Complutense de Madrid y Universidad del País Vasco).

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la posible divergencia o convergencia entre las asignaturas obligatorias que los alumnos de los diferentes Grados deben cursar en las universidades analizadas comparándolas, para ello, en el plano nominal y analizando, en algunos casos, las guías docentes.
- Explicitar cómo, desde estas universidades, han resuelto los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico, como columna que vertebra cualquier investigación educativa, nos permite hacer explícita “la organización de la investigación y es un

esquema global que indica lo que realizará el investigador, como alcanzará los objetivos de la investigación y cómo abordará el problema planteado” (Arnal, Latorre y Rincón (1994, p. 91). A la luz de los propósitos de la investigación y del marco teórico, el tipo de diseño de este estudio es eminentemente descriptivo, cuyo principal objeto es describir sistemáticamente hechos y características de una pequeña muestra, de forma sistemática y comprobable. Dado que la perspectiva descriptiva está concebida para describir un conjunto determinado de fenómenos en sí mismos, el planteamiento lógico es que la información obtenida constituye en sí misma la respuesta a la pregunta de investigación planteada (Fox, 1981).

MUESTRA

Para la realización de este estudio se han seleccionado cuatro universidades españolas de manera aleatoria. Sin embargo, se ha procurado tener en cuenta que estas universidades se encontraran en diferentes puntos geográficos. Con el fin de conseguir esto último, las universidades por las que se optado han sido las siguientes: Universidad de Murcia, Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid y Universidad del País Vasco.

Por último, queremos señalar que la Universidad de Murcia ha sido tomada como referencia para el establecimiento la posible divergencia o convergencia de los grados analizados.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA

La investigación se ha llevado a cabo en dos fases: una de análisis de documentos y recogida de información, donde se utilizó las páginas web de cada una de las universidades, donde se desarrollaban la estructuras de las titulaciones de Grado y su oferta curricular, y otra posterior donde los datos fueron vaciados a una plantilla de Excel para facilitar el posterior análisis.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se presenta un análisis detallado de cada uno de los Grados citados, en las universidades seleccionadas, según curso y cuatrimestre, atendiendo al nombre designado para cada asignatura, y realizando, en algunas ocasiones, un análisis de las guías docentes con objeto de concretar la temática de algunas de ellas.

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En el Grado de Educación Infantil, en el primer curso (ver tabla 1), se puede observar que tan sólo las asignaturas de *Psicología de la educación*, *Psicología del desarrollo* y *Sociología de la educación* (aunque en la UMU se imparte en 2º curso) son impartidas en las cuatro universidades objeto del estudio. El resto de asignaturas ofertadas son diferentes en las cuatro universidades seleccionadas.

Tabla 1. Primer curso del Grado de Educación Infantil en las universidades seleccionadas

Primer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Inglés para la educación infantil (anual)	Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza	Artes plásticas y cultura visual en la E.I. I	Didáctica e innovación curricular
Psicología del Desarrollo	Psicología del Desarrollo	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.I	Historia y corrientes internacionales de la E.
Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza	Teoría de la Educación. Ideas y prácticas pedagógicas en E.I.	Desarrollo de la expresión musical I	Métodos de Investigación educativa
La educación infantil en contexto histórico e internacional	La música en Educación Infantil	Desarrollo psicomotor I	Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos
Fundamentos teóricos de la E.I.	Sociología de la educación	Didáctica General	Orientación Educativa y Acción Tutorial
<i>2º cuatrimestre</i>			
Psicología de la educación	Psicología de la educación	Función docente	Psicobiología de la educación

Diagnóstico y observación en el aula de E.I.	Lengua extranjera y su didáctica (Inglés o Francés)	Psicología de la educación	Psicología de la educación
El centro escolar: Organización y gestión	Didáctica de la E.I.	Psicología del desarrollo en la edad escolar	Psicología del desarrollo
La profesión docente en E.I.	La ciencia y su didáctica en la E.I.	Sociología de la educación	Sociología de la educación
Prácticas Escolares I	Motricidad en la E.I.	Teoría e historia de la educación	Teoría de la Educación

En la UMU, sus alumnos deben realizar ya las primeras prácticas escolares (no en las otras universidades), e imparte asignaturas tales como *Inglés para la Educación Infantil; La educación Infantil en el contexto histórico e Internacional* o la asignatura de *Planificación, Desarrollo y Evaluación de la enseñanza*, asignatura que también deben cursar los alumnos del Grado de Pedagogía de la misma universidad.

La UGR imparte asignaturas como *Motricidad en la E.I.*, también impartida en el País Vasco y en la UCM (segundo curso), *Lengua extranjera y su Didáctica; Didáctica de la E.I.* (impartida también en UGR y UCM) o la asignatura *La Ciencia y su didáctica*.

Los alumnos de la UPV deben cursar, entre otras, la asignatura de *Función docente* (al igual que en la UM); *Teoría e Historia de la Educación* (también se imparte en la UCM) o una serie de asignaturas que serán impartidas a lo largo de varios cursos como son las de *Artes plásticas y cultura visual en la E.I. I; Desarrollo de la expresión musical I* o la citada *Desarrollo psicomotor I*.

Por último, cabe destacar el caso de la UCM donde las asignaturas del Grado de Educación Infantil son muy similares a las del Grado de Educación Primaria en la misma universidad. Esta universidad, a diferencia de las otras, ha diseñado los dos títulos de maestro desde una óptica similar, entendiendo las similitudes existentes entre ambas titulaciones.

Respecto al segundo curso (ver tabla 2), tanto en la UPV como en la UCM sus alumnos deben realizar las *Prácticas externas I*, mientras, en el caso de la UM, se realizan las *Prácticas externas II*.

Analizando más detalladamente este segundo curso, nos encontramos que, a excepción de la UCM, las demás universidades imparten la asignatura *Didáctica de la lengua*, aunque con diferente denominación. También se imparte, en todas las universidades, con diferente denominación, una asignatura relacionada con la *Didáctica de las matemáticas*, a excepción de la UPV.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad, tanto la UM (*Atención educativa a la diversidad*) como la UGR (*Atención a la diversidad en el aula de E.I.*) como la UPV (*Bases de la Escuela Inclusiva*) imparten una asignatura relacionada con dicha temática. Por último, además de las citadas y vinculadas con esta temática, también guardan cierto parecido nominal asignaturas como *Diversidad en el aprendizaje y el desarrollo infantil* (UM); *Trastornos del desarrollo* (UGR) o *Trastornos y dificultades del aprendizaje en la infancia* (UCM),

En definitiva, como se puede observar, existe una gran similitud entre las asignaturas a cursar por los estudiantes del Grado en cualquiera de las universidades analizadas ya que, en este segundo curso, se imparten asignaturas relacionadas con la didáctica, con la atención a la diversidad así como con los trastornos del aprendizaje.

Tabla 2. Segundo curso del Grado de Educación Infantil en las universidades seleccionadas

Segundo curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Didáctica del Inglés (anual)	Organización del centro y del aula en E.I.	Bases de la Escuela Inclusiva	Adquisición y desarrollo del lenguaje
Diversidad en el aprendizaje y el desarrollo infantil	Trastornos del Desarrollo	Conocimiento del medio social y cultural	Creatividad y educación
Desarrollo Cognitivo y lingüístico para aprendizaje de la	Didáctica de la lengua y la literatura españolas en E.I. I	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.I. II	Desarrollo del pensamiento lógico matemático I

lengua escrita			
Didáctica de las matemáticas en E.I. I	Bases matemáticas para la E.I.	Las TICs en E.I.	Desarrollo Psicomotor
Contextos educativos en E.I.	E. salud y alimentación en infancia	Dificultades en el Desarrollo y el Aprendizaje	Fundamentos de las CC.SS.
2º cuatrimestre			
Prácticas Escolares II	Las artes visuales en la infancia	Psicología de la infancia	Trastornos y dificultades del aprendizaje en la infancia
Sociología de la educación	Atención a la diversidad en el aula de E.I.	Prácticum I	Prácticum I
Medios, materiales y TIC para la enseñanza	Didáctica de la lengua y la literatura españolas en E.I. II	Fundamentos de la didáctica de la lengua para la E.I. en contextos multilingües	Asignaturas optativas (2)
Didáctica de la lengua	Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y la mejora	Organización del Centro educativo	
Orientación, acción tutorial en E.I.	Optimización del desarrollo y prevención del riesgo en el aula de E.I.		
Atención educativa a la diversidad			

Referente al tercer curso (ver tabla 3), la UMU imparte la asignatura de *Didáctica de las Matemáticas en E.I. II* mientras que en UGR, UPV y UCM, su denominación es de *Desarrollo del pensamiento matemático infantil; Pensamiento matemático y su didáctica* y *Desarrollo del pensamiento lógico matemático II*, respectivamente.

También se imparte en la UMU, al igual que en la UCM, la asignatura *Ciencias Sociales y su didáctica en E.I.; Atención temprana; Educación física Infantil* o, de manera anual la asignatura de *Expresión vocal y canción infantil*.

En la UGR es, quizás, donde más claramente se puede observar una cierta diferencia con el resto de universidades pues, además de las citadas anteriormente, se imparten las asignaturas de *Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario; La escuela en la E.I.: Políticas educativas comparadas de la UE* ó la asignatura de *Recursos didácticos tecnológicos*

aplicados a la E.I., las cuales no guardan parecido nominal con ninguna cursada en las otras universidades analizadas.

Tabla 3. Tercer curso del Grado de Educación Infantil en las universidades seleccionadas

Tercer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Didáctica de las matemáticas en E.I. II (anual)	Psicología del desarrollo aplicada	Artes plásticas y cultura visual en la E.I. II	Didáctica de la motricidad infantil
Expresión vocal y canción infantil (anual)	Recursos didácticos tecnológicos aplicados a la E.I.	Desarrollo de la expresión musical II	Fundamentos de la E. Artística
Prácticas Escolares III (anual)	Prácticum I	Desarrollo psicomotor II	Conocimiento del medio natural
Ciencias Sociales y su didáctica en E.I. Atención Temprana		Didáctica de la lengua y Literatura	Desarrollo de la expresión musical
		Didáctica de la lengua y lengua extranjera	Didáctica de la lengua extranjera (inglés o francés)
<i>2º cuatrimestre</i>			
Desarrollo del lenguaje visual y plástico	Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica	Las Ciencias experimentales en el aula de E.I.	Desarrollo del pensamiento lógico matemático II
E-A de las Ciencias de la Naturaleza I	Desarrollo del pensamiento matemático infantil	Pensamiento matemático y su didáctica	Didáctica de las Ciencias Sociales en E.I.
E. física Infantil	Dificultades de aprendizaje	Prácticum II	Prácticum II
	La escuela en la E.I.: Políticas educativas comparadas de la UE		Asignaturas optativas (2)
	Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario		

Respecto a la UPV, además de las citadas asignaturas, sus alumnos deben cursar las de *Desarrollo de la expresión musical II* (ésta también es impartida la UCM); *Artes plásticas y cultura visual en la E.I. II* (la UM la denomina *Desarrollo del lenguaje visual y plástico*) o la asignatura *Las Ciencias experimentales en el aula de E.I.*

Respecto a la UCM, cabe destacar que, además de las asignaturas obligatorias, sus alumnos del Grado de Infantil deben cursar, en este tercer curso, dos asignaturas optativas.

En definitiva, en este curso, si exceptuamos las asignaturas relacionadas con la didáctica de las matemáticas y las *Prácticas externas* a realizar por los alumnos, el parecido nominal que se produce entre las asignaturas que se imparten en las universidades objeto del estudio difieren entre ellas de forma general ofertando una formación distinta a los alumnos de Educación Infantil en función de que realicen sus estudios en una u otra universidad.

Por último, en relación al cuarto curso (Ver tabla 4), los alumnos del Grado en Educación Infantil deberán realizar tanto *prácticas externas* como el *Trabajo Fin de Grado*. Sólo en el caso de la UCM y en la de Murcia sus alumnos deben cursar asignaturas obligatorias, además de optativas, mientras que en los alumnos de la UGR y de la UPV, independientemente de las prácticas y del TFG, deben cursar cinco asignaturas optativas.

Tabla 4. Cuarto curso del Grado de Educación Infantil en las universidades seleccionadas

Cuarto curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Percepción y Expresión musicales en E.I. (anual)	Asignaturas optativas (5)	Asignaturas optativas (5)	Didáctica de la expresión musical en E.I.
Metodología didáctica para la enseñanza de las CC.SS.			Fundamentos y didáctica de la alimentación
Taller de creación e investigación artística			Lectura, escritura y literatura infantil
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturaleza II			
Didáctica de la Educación física infantil			
<i>2º cuatrimestre</i>			
Asignaturas optativas (2)			Asignaturas optativas (1)

Prácticas escolares IV	Prácticum II	Prácticum III (anual)	Prácticum III
Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado

Como se puede observar, este cuarto curso es utilizado por algunas universidades para la realización de los créditos optativos que establecen los respectivos planes de estudios así como para la realización del Trabajo Fin de Grado con cuya elaboración y defensa concluyen las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y que está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título (RD 1393/2007, de 29 de octubre).

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el primer curso del Grado de Educación Primaria (ver tabla 5) podemos observar que hay cuatro asignaturas que se repiten en las diferentes universidades: *Psicología del Desarrollo, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y Teoría de la Educación* (UCM), aunque, en este último caso, en la UM se le denomina *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación; Teoría e Historia de la Educación* (País Vasco) y *Teoría y Práctica de la enseñanza* en la UGR. La asignatura de *Acción Tutorial* también aparece en las cuatro universidades estudiadas aunque en el caso de la UPV se encuadra dentro de la asignatura de *Función Docente*. En el caso de la UM toma el nombre de *Diversidad del alumnado y Acción Tutorial*, en el caso de la UCM se imparte con el nombre de *Orientación Educativa y Acción Tutorial* y en el caso de la UGR (se imparte en el curso tercero) se denomina *Acción Tutorial en Educación Primaria*.

Tabla 5. Primer curso del Grado de Educación Primaria de las universidades seleccionadas

Primer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Comunicación oral y escrita en lengua española (Anual)	Bases matemáticas para la E.P.	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.P	Didáctica e Innovación Curricular
Planificación de la	Enseñanza y	Función docente	Teoría de la

acción educativa	aprendizaje Artes visuales y plásticas		Educación
Teorías e instituciones contemporáneas de la educación		Teoría e historia de la educación	Métodos de Investigación Educativa
Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo en la edad escolar	Psicología del desarrollo
Sociología de la educación	Sociología de la educación	Sociología de la educación	Psicobiología de la Educación
2º cuatrimestre			
Organización escolar y recursos en educación	El patrimonio histórico y cultural y su didáctica	Ciencias de la naturaleza en el aula de la E.P. I	Sociología de la educación
Investigación y tic	Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza	Ciencias sociales y su didáctica I	Orientación Educativa y Acción Tutorial
Psicología de la educación	Psicología de la educación	Psicología de la educación	Psicología de la educación
Diversidad del alumnado y acción tutorial	Fundamentos Pedagógicos e Historia de la escuela	Didáctica General	Historia y Corrientes Internacionales en Educación
Comunicación oral y escrita en inglés (o francés) para el aula de primaria	Didáctica de la Lengua española I	Matemáticas y su didáctica I	Org. y Gestión de Instituciones y Programas Educativos

Siguiendo con este primer curso, en la UCM, la UGR así como en el País Vasco se imparte una asignatura relacionada con la Didáctica: *Didáctica e Innovación Curricular*; *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza* respectivamente y *Didáctica General* respectivamente.

Podemos observar que en las cuatros universidades analizadas se imparten, en este curso, asignaturas relacionadas con la organización de los centros pues, los alumnos de la UM deben cursar *Organización escolar y recursos en educación*, los de UCM *Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos*. Tanto en Granada como en el País Vasco se imparte la asignatura *Organización de Centros Educativos*, y *Organización del Centro Educativo*, respectivamente, pero en segundo curso. .

En definitiva, si bien se puede observar que en este primer curso están presentes asignaturas que no guardan parecido nominal entres ellas, se trata de un curso en el que los alumnos del Grado, en las diferentes universidades, deben cursar

asignaturas referentes a una misma temática como es la Didáctica, la Organización de centros o la Acción tutorial, independientemente de las asignaturas citadas anteriormente y que guardan cierta homogeneidad.

Respecto al segundo curso (ver tabla 6), exceptuando la UPV (se imparte en primero y tercero), se empieza a impartir la asignatura de *Didáctica de las Matemáticas I* que, tanto en el caso de Murcia como en el de Madrid, se imparte en este curso y en tercero y en el caso de Granada se oferta con el nombre de *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria* (segundo curso) y con el de *Diseño y Desarrollo del currículum de matemáticas en la Educación Primaria*.

Tabla 6. Segundo curso del Grado de Educación Primaria en las universidades seleccionadas

Segundo curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Matemáticas y su didáctica I (anual)	Didáctica de la Lengua española II	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.P II	Matemáticas y su Didáctica I
Didáctica de CC. experimentales en E.P	Didáctica de las Ciencias Sociales	Las TICs en E.P	Lengua Extranjera Inglés
Lengua, literatura y su enseñanza	Dificultades de aprendizaje	Música en E.P	Lengua Extranjera Francés
Prácticas escolares I	Recursos Didácticos y tecnológicos aplicados a la E.P	Prácticum II (anual)	Educación Física y su Didáctica
			Fundamentos y Didáctica de la Física
<i>2º cuatrimestre</i>			
Enseñanza y aprendizaje del medio natural I	Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la E.P	Bases de la Escuela Inclusiva	Lengua Extranjera Inglés
Espacio y tiempo en la didáctica de las CC. sociales	Idioma extranjero y su didáctica (Inglés o Francés)	Dificultades en el Desarrollo y el Aprendizaje	Lengua Extranjera Francés
Didáctica de la lengua y literatura	Atención a la diversidad en la E.P	Fundamentos de la Didáctica de la Lengua para la E.P en contextos multilingües	Música en E.P
Taller de creación e investigación artística	Enseñanza de la Educación física en E.P	Organización del Centro educativo	Fundamentos y Didáctica de Geografía
	Organización de		Practicum I

Respecto a la Música, se imparte la asignatura *Música en Educación Primaria* tanto en la UCM como en la UPV. En Murcia y en Granada se imparte en tercero bajo el nombre de *Música y Educación Musical*, en el caso de la primera y *Educación Musical* en el caso de la segunda.

Por último, consideramos importante señalar, en referencia a la atención a la diversidad, que tan sólo las universidades de Granada y País Vasco imparten asignaturas relacionadas con esta materia. En el caso de la UGR, se imparte *Atención a la Diversidad en la Educación Primaria* y la asignatura de *Dificultades de aprendizaje* y la Universidad del País Vasco la asignatura de *Bases de la Escuela Inclusiva* y la de *Dificultades en el Desarrollo y el Aprendizaje*.

Podemos apreciar, en definitiva, que en este segundo curso se produce, una gran convergencia ya que los estudiantes deberán cursar asignaturas relacionadas tanto con el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como con el de la Didáctica, a excepción de la UPV, la cual se aleja un poco de esta vía, así como también contempla la realización de Prácticas externas si bien, en este último caso, los alumnos de la UGR las comienzan en el siguiente curso

Ya en el tercer curso del Grado (ver tabla 7), los alumnos de las cuatro universidades analizadas deben realizar *Prácticas Externas II* (Granada realiza el *Prácticum I* durante el primer cuatrimestre y el II durante el segundo).

Tabla 7. Tercer curso del Grado de Educación Primaria en las universidades seleccionadas

Tercer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Prácticas escolares II (anual)	Didáctica de las CC. experimentales I	Ciencias de la naturaleza en el aula de la E.P. II (Anual)	Matemáticas y su Didáctica II
Matemáticas y su didáctica II (anual)	Acción tutorial en E.P	Ciencias sociales y su didáctica II	Fundamentos y Didáctica de Química y Geología

(Anual)			
Educación física en primaria I	Didáctica de la Literatura infantil y juvenil	Didáctica de la lengua y literatura (anual)	Lengua Española
Enseñanza y aprendizaje del medio natural II	Prácticum I	Educación Física y su didáctica	Fundamentos y Didáctica y la Historia
Metodología didáctica para la enseñanza de las CC. sociales		Matemáticas y su didáctica II	
2º cuatrimestre			
Música y educación Musical (anual)	Didáctica de las Ciencias experimentales II	Lengua extranjera y su Didáctica	Didáctica de la Lengua
Educación física en primaria II	Diseño y desarrollo del currículum de matemáticas en la E.P	Prácticum II (anual)	Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte
Enseñanza y aprendizaje de Inglés o Francés (anual)	Educación musical		Fundamentos de la Educación Artística
	Prácticum II		Prácticum II

Llama la atención, en este curso, que tanto la UMU como la UGR han optado por impartir una serie de asignaturas con carácter anual. Tal es el caso de Murcia, con la asignatura *Matemáticas y su didáctica II* y *Enseñanza y aprendizaje de Inglés o Francés* o el caso de Granada, también con la asignatura de *Matemáticas y su didáctica* así como con la de *Ciencias sociales y su didáctica II*, entre otras.

Retomando lo comentado en el segundo curso respecto al ámbito de la Didáctica, es en este tercer curso Grado en donde la UPV más se centra en la enseñanza de estas asignaturas.

En definitiva, si se observan las asignaturas de este tercer curso, se puede considerar que se trata, en cierta manera, de un curso continuador del anterior en el sentido de que se siguen impartiendo asignaturas del segundo curso, como puede ser el caso de *Matemáticas y su didáctica II*; *Didáctica de las Ciencias experimentales II* o *Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria II*, que van a reforzar el aprendizaje de los alumnos de las competencias que deben adquirir, en relación a estas materias, a lo largo del Grado.

Por último, en relación con el cuarto curso (Ver tabla 8), los alumnos deberán cursar tanto las *Prácticas externas III* como el *Trabajo Fin de Grado* así como las asignaturas correspondientes a la mención elegida. Tan solo en la UCM y UMU, sus alumnos deben cursar unas mismas asignaturas obligatorias para todos, independientemente de la mención que realicen.

Tabla 8. Cuarto curso del Grado de Educación Primaria en las universidades seleccionadas

Cuarto curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Estrategias para la enseñanza de la lengua y literatura	Especialidad	Prácticum III (anual)	Matemáticas y su Didáctica III
Desarrollo del lenguaje visual y plástico		Trabajo Fin de Grado	Literatura y Educación
			Fundamentos y Didáctica de la Biología
<i>2º cuatrimestre</i>			
Prácticas escolares III	Prácticum III		Prácticum III
Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado		Trabajo Fin de Grado

Queremos incidir en la oferta de las menciones que cada universidad ofrece a sus alumnos y en donde observamos cierta variedad. En este sentido, los alumnos de la UMU, además de las cinco asignaturas de carácter obligatorio de la mención y dos optativas, deberán cursar también dos asignaturas obligatorias comunes para todas las menciones.

Por último, podrán optar por una de las siguientes Menciones: *Educación Musical; Educación Física; Lengua Extranjera Francés; Lengua Extranjera Inglés; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje; Apoyo Educativo en dificultades en Audición y Lenguaje* y, por último, *Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre*.

Por lo que hace referencia a la UGR, los alumnos deberán cursar, además del citado *Trabajo Fin de Grado* y el *Prácticum III*, las asignaturas pertenecientes a la mención correspondiente. Dicha Universidad oferta las siguientes especialidades: *Mención en Educación Musical; Educación Física; Lengua Extranjera (Inglés); Lengua Extranjera (Francés); Educación Especial* y, por último, *Mención en Profundización en el Currículum Básico*.

Los alumnos de la UPV deberán cursar cinco asignaturas obligatorias correspondientes a la mención elegida. Esta universidad oferta las siguientes menciones: *Educación Musical; El Currículum y los Recursos; La diversidad Lingüística en la Escuela; La innovación en la Escuela de Educación Primaria* y la mención en *Lengua Extranjera*.

Por último, los alumnos de la UCM, además de las asignaturas obligatorias, independientemente de la opción elegida, deberán cursar las asignaturas referentes a la mención por la que hayan optado. En esta universidad se oferta las siguientes menciones: *Mención en Audición y Lenguaje; Mención en Pedagogía Terapéutica; Mención en Educación Física; Mención en Música; Mención en Lengua Extranjera (Inglés) y Mención en Lengua Extranjera Francés*.

En definitiva, en este cuarto curso, al margen de que los alumnos deben cursar tanto las *Prácticas Externas* como el *Trabajo Fin de Grado*, se observa una gran divergencia formativa en las cuatro universidades seleccionadas respecto a las menciones conducentes al Título de Grado de Primaria.

GRADO DE PEDAGOGÍA

Respecto al Grado de Pedagogía, del análisis nominal de las asignaturas que componen el primer curso (ver tabla 9), podemos observar que tanto la asignatura *Psicología del Desarrollo; Teoría de la Educación y Sociología de la Educación* (éstas dos últimas con un cierto matiz nominal) se imparten en las cuatro universidades analizadas. Dos son las asignaturas que se imparten con el mismo

nombre en dos de las universidades analizadas: *Antropología de la educación*, impartida en Murcia y Granada e *Historia de la educación*, en Murcia y País Vasco.

Tabla 9. Primer curso del Grado de Pedagogía de las universidades seleccionadas

Primer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Antropología de la educación	Psicología del desarrollo	Educación, lengua, Cultura y diversidad	Psicología del Desarrollo
Bases orgánicas y funcionales de la educación	Teoría de la educación	Estadística en Educación	Didáctica e Innovación Curricular
La escuela actual en la soc. del conocimiento	Sociología del sistema ed. y estructura social	Historia de la Educación	Teoría de la Educación
Historia de la educación	Fundamentos metodológicos de la investigación educativa	Psicología del Desarrollo	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales
Métodos de investigación educativa	Antropología de la educación	Sociología de la educación	Sociología
<i>2º Cuatrimestre</i>			
Teoría de la educación	Didáctica general	Identidad y desarrollo profesional	Organización y Gestión Institucional
Sociología de la educación	Psicología de la educación	Legislación educativa y perspectiva internacional	Hª y Corrientes Internacionales de la Ed. y la Cultura
Economía de la educación	Sociología de las prácticas educativas	Pedagogía: Teoría e instituciones educativas	Psicología del Aprendizaje
Procesos psicológicos básicos	Ed. para la igualdad y la diversidad	Comunicación y relación educativa	Psicobiología
Psicología del desarrollo	Historia social y cultural de la educación	Derechos humanos, políticas sociales y ed.	Orientación Educativa y Acción Tutorial

Siguiendo con este primer curso, la UMU y la UGR imparten la asignatura *Métodos de investigación educativa* y *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*, respectivamente mientras que la UPV y la UCM imparten la asignatura de *Estadística en Educación* y *Estadística aplicada a las ciencias sociales*, respectivamente.

Las universidades del País Vasco y Granada imparten la asignatura de *Didáctica general* mientras que la UCM y Murcia lo hacen a través de las asignaturas de *Didáctica e innovación curricular* y de *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza*, respectivamente.

En el caso de la UGR, observamos la presencia tanto de la asignatura *Psicología de la educación*, la cual se imparte durante el 2º curso en Murcia y País Vasco, como de *Educación para la igualdad y la diversidad*, pudiendo encontrar esta asignatura la análoga en la UMU, en el 2º curso, pero con el nombre de *Diversidad y educación*.

En definitiva, se puede observar que donde más convergencia puede haber en este primer curso del Grado de Pedagogía son las universidades de Murcia y Granada mientras que, por su parte, tanto la UPV como en la UCM se separan, en cierta medida, de las asignaturas impartidas en las primeras.

Respecto al segundo curso, la equivalencia nominal entre las asignaturas parece distanciarse aún más ya que son muy pocas las asignaturas que contienen un título similar aunque, es preciso indicar, en algunos casos, sólo unas pequeñas matizaciones hacen diferente el nombre de algunas de ellas (ver tabla 10).

Tabla 10. Segundo curso del Grado de Pedagogía de las universidades seleccionadas

Segundo curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Técnicas de recogida y análisis de información en Ed.	Filosofía de la educación	Didáctica General	Historia del pensamiento pedagógico
Educación, género, ciudadanía y Derechos humanos	Educación comparada e internacional	Org. y gestión de procesos, servicios e instituciones ed.	Pedagogía diferencial
Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza	Políticas y reformas educativas	Orientación educativa y social	Psicología de la instrucción
TIC para la formación	Historia del sistema educativo español y sus instituciones	Procesos de inclusión y exclusión	Didáctica de las matemáticas
Biopatología de la	Diseño, desarrollo e	Psicología de la	Optativa 1

discapacidad	innovación del currículum	educación	
<i>2º Cuatrimestre</i>			
Historia de los sistemas ed. contemporáneos	Metodología de la investigación ed.	Diseño e innovación educativa	Sociología del sistema educativo
Diversidad y educación	Dirección, org. y gestión de centros	Evaluación en educación	Dificultades del aprendizaje
Organización de instituciones educativas	Tecnología educativa	Investigación educativa	Desarrollo profesional de docentes y educadores
Psicología de la educación	Optativa 1	Procedimiento de Recogida y análisis de la información	Didáctica de la expresión plástica y visual
Ev. de programas ed. y formativos	Optativa 2	Recursos informáticos en Educación	Optativa 2

En este sentido, sólo la asignatura de *Psicología de la Educación* cuenta con la misma denominación tanto en Murcia, País Vasco como Granada si bien, en este último caso, se imparte en el primer curso y, en Madrid, bajo la denominación de *Psicología de la Instrucción*.

Otras asignaturas que cuentan con mayor coincidencia nominal es la relacionada con la organización de centros. De esta manera Murcia imparte la asignatura *Organización de instituciones educativas*, el País Vasco *Organización y gestión de procesos, servicios e instituciones educativas*, Granada imparte *Dirección, organización y gestión de centros* y Madrid, en este caso durante el primer curso, la asignatura *Organización y gestión institucional*. Y también las asignaturas de *Técnicas de recogida y análisis de información en educación* (Murcia) y *Procedimiento de recogida y análisis de la información* (País Vasco) tienen parecido nominal.

Por otro lado, encontramos la asignatura de *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* y que tiene, tanto en la UPV, en la UCM como en la UM tres asignaturas con un título muy similar; *Diseño e innovación educativa*; *Didáctica e innovación curricular* (curso primero) y *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* (cuarto curso) de forma respectiva.

En la UGR se debe cursar la asignatura de *Filosofía de la Educación*, la cual tiene su homónima en la UCM (tercer curso) y la de *Educación comparada e internacional*, la cual se imparte en la UM, pero en cuarto curso.

Por último, queremos señalar que, en donde más se refuerza esta divergencia nominal que se produce en este segundo curso es en la UCM, en donde encontramos una gran diferencia nominal entre sus asignaturas y las de las otras universidades.

En cuanto al tercer curso (ver tabla 11), en la UMU, encontramos las asignaturas de *Diagnóstico en Educación* y *La respuesta educativa en la escuela inclusiva*. En el caso de la primera, también se imparte en el País Vasco, en la UCM aunque, en este caso, en cuarto curso y bajo la denominación de *Diagnóstico pedagógico* y en la UGR, en este caso con el nombre de *Diagnóstico y orientación educativa*.

Tabla 11. Tercer curso del Grado de Pedagogía de las universidades seleccionadas

Tercer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Política, legislación y administración de los sistemas	Diagnóstico y Orientación educativa	Diagnóstico en educación	Conocimiento pedagógico e investigación educativa
Diagnóstico en educación	Pedagogía social	Discapacidad e inclusión	Medición en educación
La respuesta educativa en la escuela inclusiva	Empleabilidad, form. e inserción laboral (prácticas)	Estrategias de intervención grupal	Bases psicológicas de la educación especial
Prácticas I	Optativa 1	Form. de formadores	Didáctica de la lengua
	Optativa 2	Mod. Interv.educ.	Optativa 1
<i>2º Cuatrimestre</i>			
Educación y formación de personas adultas	Formación y desarrollo profesional.	Practicum I	Bases didácticas de la educación especial
Desarrollo profesional, ev. y asesoramiento Pedagógico	Visitas a “centros de prácticas”, seminarios y cursos	Optativas (4)	Filosofía de la educación
Tecnología educativa	Transición a la vida laboral activa.		Didáctica de las ciencias de la naturaleza
Orientación educativa y profesional	Optativas (2)		Psicopatología general aplicada a la educación
Optativas (2)			Optativa 1

Para finalizar con el análisis del Grado de Pedagogía, en relación con el cuarto curso (ver tabla 12), en el segundo cuatrimestre, los alumnos de las cuatro universidades objeto del estudio deben cursar tanto asignaturas optativas (Murcia y País Vasco) como la realización de *Prácticas Externas* y el *Trabajo Fin de Grado*.

En este curso, los alumnos de las cuatro universidades analizadas deben realizar las *Prácticas externas*, a excepción de la UCM, así como deberán llevar a cabo la realización de asignaturas optativas.

Por último, es importante señalar que ninguna de las asignaturas que imparte la UCM en el segundo cuatrimestre tiene una denominación similar a las impartidas por el resto de universidades, a excepción de la asignatura *Filosofía de la educación*. Esto no hace sino afirmar que, en el caso de la universidad madrileña, muchas de estas asignaturas se asemejan más al Grado de Educación Primaria que al de Pedagogía impartido en las otras universidades analizadas.

Tabla 12. Cuarto curso del Grado de Pedagogía de las universidades seleccionadas

Cuarto curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Gestión, liderazgo, eval. y mejora de las instituciones educativas	Evaluación de programas, centros y profesorado	Practicum II	Diagnóstico pedagógico
Teoría, diseño y desarrollo del currículum	Optativa 1	Teoría y práctica de la acción educativa	Didáctica de las ciencias sociales
Educación comparada e internacional	Optativa 2		dirección de centros educativos
Pedagogía social	Optativa 3		Pedagogía social
Formación laboral y ocupacional	Optativa 4		Optativa 1
<i>2º Cuatrimestre</i>			
Prácticas II	Prácticas Externas	Trabajo Fin de Grado	Practicum I
Trabajo Fin de Grado Optativas (4)	Trabajo Fin de Grado	Optativas (3)	Trabajo Fin de Grado

Referente a la UMU, además de las citadas anteriormente, imparte la asignatura de *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de las instituciones educativas*, la cual encuentra su correspondencia en la UCM (*Dirección de centros educativos*) y *Pedagogía Social*, que tiene su análoga la UCM.

Este último curso se caracteriza, en definitiva, tanto por la gran divergencia que se observa en las asignaturas a impartir así como por la realización del Trabajo Fin de Grado y la realización de los créditos referente a las asignaturas optativas.

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Respecto al análisis de las asignaturas del Grado de Educación Social en las universidades seleccionadas, en el primer curso (ver tabla 13), podemos observar que, de manera general, se produce una gran convergencia en las asignaturas a cursar en este primer curso. De esta manera, tanto las asignaturas de *Psicología del desarrollo*, *Sociología de la Educación* así como *Teoría de la Educación* (a excepción de País Vasco, en este segundo caso) se imparten en todas las universidades analizadas así como la asignatura de *Historia de la Educación Social*, aunque en Madrid se imparte bajo la denominación de *Historia y Corrientes Internacionales en Educación*..

Por otro lado, son varias las asignaturas que se imparten en dos de las cuatro universidades, aunque en su aspecto nominal varía de manera mínima. Tal es el caso de *Pedagogía social* (Murcia y Granada), de *Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas* o de *Métodos de Investigación en E.S. y La investigación en E.S.* y de *Estadística en educación y Estadística aplicada a las ciencias sociales* (País Vasco y UCM).

Por último, cabe destacar que, en el caso de la UCM, las asignaturas que se imparten en este primer curso son las mismas, salvo alguna pequeña excepción, que las que deben cursar en el primer curso tanto del Grado de Educación

Primaria como en el Grado en Educación Infantil por lo que el diseño de las titulaciones de educación, en dicha Universidad, es muy similar. En cualquier caso, tal y como se ha comentado, en este curso se produce una cierta convergencia entre las asignaturas a cursar por los estudiantes en cualquiera de las universidades seleccionadas para el estudio.

Tabla 13. Primer curso del Grado de Educación Social en las universidades seleccionadas

Primer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Sociología de la educación	Psicología del desarrollo	Comunicación y relación educativa	Didáctica e innovación curricular
Psicología del desarrollo	Fundamentos de la sociología	DD.HH., políticas sociales y educativas	Estadística aplicada a las ciencias sociales
Teoría de la educación	Historia de la E.S.	Educación, lengua, cultura y diversidad	Historia y Corrientes Internacionales en Educación
Educación social, políticas e instituciones sociales y educativas	Teoría de la Educación	Estadística en educación	Organización y Gestión Institucional
TIC en E.S.	Psicología social	Historia de la educación	Orientación Educativa y Acción Tutorial
<i>2º cuatrimestre</i>			
Psicología social	Teoría y práctica de la enseñanza en E.S.	Identidad y desarrollo profesional	Psicobiología
Métodos de Investigación en E.S.	Pedagogía social	Legislación educativa y perspectiva internacional	Psicología del aprendizaje
Pedagogía social	Sociología de la educación	Pedagogía: teoría e instituciones educativas	Psicología del desarrollo
Historia de la pedagogía social y E.S.	Programas públicos de políticas sociales.	Psicología del desarrollo	Sociología
Antropología social	La investigación en E.S.	Sociología de la educación	Teoría de la Educación

Respecto al segundo curso (ver tabla 14), sigue una tónica general de convergencia entre las asignaturas a cursar aunque, como se puede observar, si bien el parecido nominal ya no es tan manifiesto como en el primer curso, el contenido de las asignaturas es muy parecido.

En este sentido, podemos observar que tanto en la UMU como en Granada y en la UCM se imparte la asignatura *Educación Permanente* aunque, en el primero de los casos con el nombre de *Educación de Personas Adultas*.

Salvo en la UGR, que lo hace en el tercer curso, las restantes universidades imparten asignaturas relacionadas tanto con la *Evaluación de programas socioeducativos* como con el *Diseño de Proyectos de Intervención* (en el caso de Murcia) ó bajo la denominación de *Planificación de la intervención* (País Vasco) y *Planificación y gestión de programas socioeducativos* (UCM).

Por último, al igual que en el primer curso, son varias las asignaturas que se imparten en dos de las universidades objeto del estudio. Tal es el caso de *Diagnóstico en E.S.* (Murcia y Granada) como el de *Las TICs en E.S.* (País Vasco, Madrid –tercer curso- y Granada- *TIC, educación y cambios sociales*-). Destacar, por último, que sólo en el caso de la UCM sus alumnos comienzan, en este curso, a realizar *prácticas externas*.

Tabla 14. Segundo curso del Grado de Educación Social en las universidades seleccionadas

Segundo curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UM	UGR	UPV	UCM
Diagnóstico en E.S.	Diversidad e inclusión social	Didáctica general	Educación para la cooperación y el desarrollo social
Diseño de proyectos de intervención	Educación permanente	Evaluación de programas y servicios socioeduc.	Educación permanente
Educación, cooperación y desarrollo	Capacidades diversas y E.S.	Investigación socioeducativa	Evaluación de programas socioeduc.
Evaluación de programas en educación social	Proced. y Tecn., Rec. y análisis de info. en la inves. Edu.	Las TICs en E.S.	Modelos de intervención socioeducativa
Educación y construcción ciudadanía plural	Diagnóstico de necesidades en E.S.	Organización y Gestión de procesos, servicios e Instituciones educ.	Planificación y gestión de programas socioeduc.
<i>2º cuatrimestre</i>			
Procesos y condiciones para el desarrollo de proyectos	La animación sociocultural	Orientación educativa y social	Psicología social de la educación

Programas de acción educativa en infancia y juventud	Psicología y dinámica de grupos	Planificación de la intervención	Sociología de los ámbitos de intervención socioeducativa
Educación de personas adultas	Des. Inter. En Infancia contextos riesgo	Procesos de inclusión y exclusión	Practicum I
Programas de medidas de atención a sujetos con discapacidad	TIC, educación y cambios sociales	Propuestas metodológicas de intervención socioeduc.	Asignaturas optativas (2)
E.S., personas y colectivos vulnerables	Educ. social en contextos y centros educativos	Psicología de la educación	

Es el tercer curso (ver tabla 15) en donde se producen las mayores diferencias entre las asignaturas a impartir; si bien, pasamos a indicar las similitudes en la oferta formativa.

Éste es el caso de la asignatura *Organización y gestión de servicios e instituciones sociales* (Murcia) y de *Organización y gestión de instituciones educativas no formales* (Granada); de *Desarrollo comunitario* (País Vasco y UCM); de *Desarrollo y animación sociocultural* (UMU y UCM) y de *Intervención socioeducativa en problemas de desadaptación social* (en UCM y País Vasco). En relación a esta última asignatura, en la UPV también se imparten las asignaturas de *Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes* y de *Intervención socioeducativa en familia, infancia, adolescencia y juventud*.

Tabla 15. Tercer curso del Grado de Educación Social en las universidades seleccionadas

Tercer curso			
<i>1er Cuatrimestre</i>			
UMU	UGR	UPV	UCM
Creación y desarrollo de redes sociales	Orientación profesional en E.S.	Desarrollo comunitario	Desarrollo comunitario
Organización y gestión de servicios e instituciones sociales	Psicología social del conflicto y técnicas de resolución	Dinamización social y cultural	Fundamentos de la antropología de la E.S.
Desarrollo y animación sociocultural	Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas	Educación para el desarrollo sostenible	Intervención socioeducativa en problemas de desadaptación social
Prácticas externas I	Organización y gestión de instituciones	Practicum I	Metodología de la animación sociocultural

educativas no formales			
			Procesos y tendencias sociales en las sociedades contemporáneas
2º cuatrimestre			
Evaluación de servicios y profesionales de la ES	Asignaturas optativas (5)	Interv. socioed. personas adultas, mayores y depend.	Psicología del aprendizaje en contextos socioeducativos
E.S y empleo	Prácticas externas I	Interv. Socioed. en contextos desfav.	TICs en E.S.
Educador social. Profesionalización y deontología		Interv. Socioed. en familia, infancia, adol. y juventud	Prácticum II
Educación de personas mayores			
Form. de prof. en el ámbito de la E.S.		Asignaturas optativas (2)	Asignaturas optativas (2)

Respecto a las demás universidades destacar que, en caso de Granada, los alumnos deben cursar cinco asignaturas optativas, además de las prácticas externas I; en el caso de Murcia, se imparten asignaturas tales como *Educador social: Profesionalización y deontología* o *Educación Social y empleo* y, en el caso de Madrid, sus alumnos deben cursar las prácticas externas II así como dos asignaturas optativas.

Por último, en relación con el cuarto curso (Ver tabla 16), los alumnos de Grado en Educación Social deberán cursar tanto las *Prácticas externas* como el *Trabajo Fin de Grado*. Tanto en la UMU como en la UPV, los alumnos deben cursar también asignaturas optativas y, en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, sus alumnos deberán cursar tres asignaturas obligatorias. Por último, indicar que, en la UGR, hasta el próximo curso 2014/2015 no comienza a impartirse el cuarto curso del Grado de Educación Social.

Tabla 16. Cuarto curso del Grado de Educación Social en las universidades seleccionadas

Cuarto curso			
1er Cuatrimestre			
UM	UGR	UPV	UCM
Asignaturas optativas	No implantado hasta	Asignaturas optativas	Educación y

(5)	curso 2014-15	(3)	mediación intercultural
		Prácticum II	Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas
			Fundamentos psicopatología
2º cuatrimestre			
	Prácticas externas II	Prácticum III	Prácticum III
	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado

En definitiva, como se ha podido constatar, las cuatro universidades analizadas llevan una misma tónica respecto al cuarto curso, en cualquiera de los grados objeto del estudio, y que no es otra que la realización tanto de Prácticas Externas como del Trabajo Fin de Grado así como la realización de asignaturas optativas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado y presentado anteriormente, las principales conclusiones que se pueden extraer del estudio son las siguientes:

En lo que se refiere al Grado de Educación Infantil concluir que sólo las asignaturas de *Psicología de la educación*, *Psicología del desarrollo* y *Sociología de la educación* son impartidas en las universidades analizadas. Otra de las conclusiones que se pueden extraer es que en la UCM, éste Grado se asemeja más al Grado de Educación Primaria, fundamentalmente en el primer curso que se imparte en la misma universidad, que al Grado de Educación Infantil de las restantes universidades. Al igual que, como veremos en el Grado de Educación Primaria, son escasas las asignaturas que los alumnos de las universidades objeto de estudio deben cursar en relación a la Atención a la Diversidad. Por último, también es escasa la formación de los futuros maestros en relación a los nuevos métodos de enseñanza así como en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por lo que hace referencia al Grado de Educación Primaria, existe una alta convergencia entre las asignaturas comunes que los alumnos deben cursar a lo largo del Grado de Primaria. Por otro lado, son muchas las asignaturas que se imparten en todas las Universidades, fundamentalmente las relacionadas con la Didáctica: *Didáctica de las Matemáticas*; *Didácticas de las Ciencias Experimentales* (Murcia y Granada); *Didáctica de la Educación Física* ó *Didáctica de la Lengua Española* o asignaturas como *Psicología del Desarrollo* o *Sociología de la Educación*. Otra de las conclusiones que extraemos es que donde más divergencia se produce es en la oferta que las universidades realizan a sus alumnos en torno a las menciones. Tan sólo las Menciones en Música, Educación Física, Lengua Extranjera Inglés y Lengua Extranjera Francés, se imparte en las cuatro universidades citadas. Por último, en referencia a la atención a la diversidad, tan sólo las Universidades de Granada y del País Vasco imparten asignaturas relacionadas con esta materia. Murcia imparte una asignatura de 3 créditos y la UCM ninguna.

Por último, a pesar de las directrices establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecía unas directrices comunes a todo el Estado Español, se observa unas notables diferencias tanto en las asignaturas como en la oferta relativa a las menciones.

En tercer lugar, para el Grado de Pedagogía indicar que existe una única asignatura, similar en su denominación, en cada una de las universidades analizadas, cuál es la de *Psicología del Desarrollo*. La universidad en la que se acentúa más las diferencias en la denominación, y por tanto en el diseño del Grado de Pedagogía, es en la UCM. Tan sólo las asignaturas de *Psicología del desarrollo*, *Teoría de la educación*, *Filosofía de la Educación* y *Pedagogía Social* tienen una denominación homónima con alguna de las restantes universidades objeto del estudio. Por otro lado, son varias las asignaturas que comparten denominación en al menos dos de las cuatro universidades: *Pedagogía Social* (UMU y UCM); *Diagnóstico en Educación* (Murcia, Granada, País Vasco y Madrid); *Antropología de la Educación* (Murcia y Granada) o *Teoría de la Educación* (UMU, UGR y UCM). Por último, muchas asignaturas sólo se imparten en una de las

universidades analizadas: *La escuela actual en la sociedad del conocimiento* (UMU); *Medición en Educación* (UCM); *Estrategias de intervención grupal* (UPV) o *Transición a la vida laboral activa* (UGR).

Es importante señalar que éste es el Grado en el que más convergencia hay entre sus asignaturas, principalmente en el primer curso, pues son muchas las asignaturas que se imparten en las cuatro universidades. Así mismo, en las cuatro universidades analizadas se incide en asignaturas relacionadas con la Planificación y el Diseño de programas y proyectos socioeducativos. Ejemplo de esto es la presencia de asignaturas como Evaluación de programas socioeducativos, Diseño de Proyectos de Intervención, Planificación de la intervención y Planificación y gestión de programas socioeducativos. Por último, se imparten asignaturas en donde se pone especial énfasis en la educación de grupos en riesgo de exclusión: Intervención socioeducativa en contextos desfavorecidos, Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes y Intervención socioeducativa en problemas de desadaptación social

En definitiva, respecto a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha podido comprobar que existe una cierta divergencia formativa, respecto al diseño y formación de sus alumnos en lo que se refiere a las asignaturas obligatorias a impartir y, fundamentalmente, en lo concerniente a las menciones que las universidades analizadas ofertan a sus alumnos del Grado de Primaria lo que, por otro lado, redundará en cambios en el diseño del Grado en el marco nacional (Hernández y Vallejo, 2014).

Atendiendo al Grado de Pedagogía y de Educación Social, hemos podido constatar, que existe una cierta divergencia formativa con respecto al diseño y la formación respecto al primero de ellos mientras que, existe una gran convergencia respecto al Grado de Educación Social lo que conlleva que, los alumnos que decidan cursar el citado grado, tendrán una formación muy parecida con independencia de la universidad donde cursen sus estudios.

De este modo, las cuestiones que quedarían sin respuesta –por el momento- es si a pesar de esta divergencia formativa, principalmente en los Grados de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía, se siguen cumpliendo algunos de los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia, o si las competencias profesionales que se les exige a los alumnos de estos grados se desarrollan del mismo modo con independencia una clara especialización según la universidad en la que cursen sus estudios o si los cambios acaecidos tras el EEES han supuesto sólo una convalidación administrativa, manteniéndose las peculiaridades “culturales” de cada universidad (Hernández Torres y Vallejo, 2013).

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio*. Volumen 1. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Arnal, J., Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Lapor.
- Benarroch, A. , Mingorance, A., Ortiz, J.J. y Rico, A.M (2009). Los planes de estudio en la formación del maestro en Educación Primaria en el espacio europeo de educación superior. Un estudio empírico para conocer de dónde venimos y adónde vamos, *Publicaciones*, 39, pp. 135-160. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/24716>
- Bolívar, A. (2003). *Diseño de planes de estudios de las titulaciones. Seminario para la implantación del sistema de créditos europeos en las titulaciones de las universidades andaluzas*. Granada: Universidad de Granada.
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999*. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración de La Sorbona de 25 de mayo de 1998*. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf.
- Egido, I. (2012). El pedagogo en los centros de secundaria. En Herrán de la, A. (coord.). *Apuntes de Pedagogía*. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (231), 13-27.
- Flecha, R. (2004). Estructura de la convergencia o grados y postgrados ¿Organización educativa de la reforma? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 277-286.
- Hernández, F.J.; Torres, A. y Vallejo, M. (2013). *Una perspectiva compartida de la formación de los pedagogos*. Comunicación presentada en las III jornadas sobre relación pedagógica en la universidad, Madrid, España.
- Hernández, F.J. y Vallejo, M. (2014). El Grado de Educación Primaria a revisión. En Campus Mare Nostrum- Unidad de Innovación. *II Congreso Internacional de Innovación Docente*, Murcia, España.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990). <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- López, R. y Quetglas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 40, pp.30-44.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco. Disponible en: <http://www.uab.es/iDocument/IntegracioSistemaUniversitariEspanyolEnEEES,0.pdf>

- Morales Gil, F. J., Pardo, A. y Álvarez Carpio, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española: un proyecto en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación*, 12, 15-27.
- Nieto, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 169-177. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113383>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, (BOE nº 312, de 29 diciembre de 2007). <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Rabadán, J.A., Del Cerro, J. y Hernández, E. (2013). *Pedagogía social*. Murcia: DM
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. (BOE nº 156, de 1 de julio de 2003). <http://www.boe.es/boe/dias/2003/07/01/pdfs/A25288-25292.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE nº 161, de 3 de julio de 2010). http://www.aneca.es/content/download/10633/119158/file/realdecreto_861.pdf.

- Renaut, A. (2002). *Mission d'étude de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires*. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/rapport/renaut/default.htm>
- Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 61-79.
- Sánchez, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, nº5, pp. 41-48. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/42/37>
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (2), 223-256. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n015/pdf/rmiev07n15scB02n01es.pdf>
- Viñao, A. (2009). El Grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.

