



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**El aprendizaje de la lectura y la escritura desde una
perspectiva social, crítica y comunicativa**

Realizado por:

Álvaro Romero Pastrana

Tutorizado por:

Carmen Ortiz Gálvez

Facultad de Ciencias de la Educación

Curso académico 2013 -14

TÍTULO: El aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva social, crítica y comunicativa

HEADLINE: The learning of reading and writing from a social, critical and communicative perspective

RESUMEN

Dada la necesidad de revisar el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula a lo largo del tiempo surge este trabajo con la intención de generar un aprendizaje desde una perspectiva social, crítica y comunicativa que nos permita interrelacionar las diferentes materias presentes en el curriculum de educación primaria. El principal objetivo de este trabajo es lograr que el alumnado sea capaz de entender el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura como suyo, es decir, que lo sienta como propio. Este será el punto de partida del proyecto, a partir del cual se trabajarán los diferentes contenidos tomando como base que todo lo aprehendido presente una utilidad en la vida real, con lo que el desarrollo de la interiorización y la metacognición en el alumnado se convierten en dos pilares fundamentales del proyecto. En todo momento, dicho aprendizaje partirá del propio aula, entendiendo este espacio como un espacio abierto de relación e interrelación basado en la comprensión de uno mismo, de lo que le rodea y del mundo. Para ello, el acto de comprender es entendido como una emoción, ya que no debemos olvidar que constituye un acto social en sí, público y personal apoyado en diferentes medios culturales, favoreciendo a su vez el desarrollo de aquellas habilidades propias de la oralidad y la comunicación.

ABSTRACT

This project comes up due to the need of reviewing the learning of reading and writing in the classroom over time. It has the intention of generating learning from a social, critical and communicative perspective which allows us to interrelate the different subjects included in the Primary School Curriculum. The main purpose of this final year dissertation is that students are able to embrace the learning process of Reading and writing. That will be the starting point of this project whose different contents will be work taking as a reference that everything the pupils apprehend is useful in real life. Because of that the development of internalisation and metacognition in the students will become in two basic pillars on this project. At all times, such learning will start from the classroom itself, understanding this room as an open relationship and interaction space based on the understanding of oneself, everything around oneself and the world. To do so, the action of understanding is understood as an emotion since we should not forget that it is a social, public and personal act, supported by different cultural means, favouring the development of those skills belonging to oral production and communication.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	2
2. ANÁLISIS DE MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN PRÁCTICAS	4
2.1. Visión previa del proceso de enseñanza-aprendizaje	4
2.2. Revisión crítica de lo aprendido	5
2.2.1. Revisión crítica del Practicum I	5
2.2.2. Revisión crítica del Practicum II	8
2.2.3. Revisión crítica del Practicum III	12
2.3. Visión del proceso de enseñanza –aprendizaje tras mi experiencia como docente en prácticas	19
3. RESUMEN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA	20
3.1. Justificación	20
3.2. Contenidos	21
3.3. Competencias básicas	21
3.4. Recursos y espacios utilizados	22
3.5. Desarrollo del plan de intervención autónoma	22

3.6. Evaluación	24
3.7. Revisión crítica de lo aprendido	24
4. PROPUESTA DE MEJORA	25
4.1. Introducción	25
4.2. Justificación	26
4.3. Mi propuesta de mejora: Reinventando el sistema de lectura y escritura	28
4.3.1. Objetivos	29
4.3.2. Contenidos	29
4.3.3. Competencias básicas	30
4.3.4. Organización y temporalización	31
4.3.5. Recursos y espacios utilizados	31
4.3.6. Desarrollo de la propuesta de mejora	32
4.3.7. Evaluación	43
5. CONCLUSIONES	45
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido desarrollado hasta ahora mediante la transmisión de conceptos aislados carentes de un significado global, utilizando para ello técnicas y estrategias hereditarias basadas en el aprendizaje individual de la lectura y la escritura a través de la decodificación y transcripción de textos, así como la memorización silábica de manera artificial y la reproducción de trazos ya expuestos por el docente. Dada la necesidad de revisar este proceso de enseñanza-aprendizaje surge este trabajo, con la intención de formar educandos no solo alfabetizados, sino seres críticos, seres capaces de comunicarse y convivir en la sociedad actual. Para ello se plantean una serie de mejoras que parten de una profunda revisión crítica de lo aprendido a lo largo de mi formación universitaria como docente con la intención de transformar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un proceso compartido, que parta de las necesidades del alumnado y pueda ser utilizado por los estudiantes como herramienta para la resolución de problemas en las posibles situaciones que se puedan dar no solo en su etapa educativa, sino a lo largo de toda su vida, pues no debemos de olvidar que el proceso de lectura y escritura, es un proceso cíclico, es decir, que se retroalimenta continuamente y se desarrolla a lo largo de toda la vida del ser humano.

1. JUSTIFICACIÓN

En el presente trabajo se expone en primer lugar una revisión crítica de lo aprendido a lo largo de mi formación universitaria como docente. Por otra parte se expone una propuesta de mejora al proyecto de intervención diseñado y desarrollado durante el Practicum 3.1. Tanto la revisión crítica de lo aprendido como la propuesta de mejora realizada han sido elaboradas tomando como base diferentes teorías referentes a la educación y la pedagogía.

En primer lugar hemos de destacar que este proyecto está influenciado por diferentes aportaciones pedagógicas realizadas por Freinet (2001), quien señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en una educación progresista, en la que los deseos y necesidades del alumnado son el centro de toda actividad. Por ello, el trabajo aquí presentado parte de la necesidad de que el alumno se decida a aprender, para lo cual es necesario lograr que tome conciencia del valor, el sentido y la significación de lo que hace, o lo que es lo mismo, surge la necesidad de lograr que el alumnado sienta los conocimientos aprendidos como propios. Para ello, se propone fomentar la educación por la acción, entendiendo que todo lo trabajado debe haber pasado por la experiencia de la vida y esta solo puede ser buscada con la acción a la cual se le llama trabajo.

Por otro lado, con la intención de permitir al alumnado construir su propio conocimiento de manera autónoma se ha tomado como referencia el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002), ya que considero que dicho aprendizaje es el más adecuado para guiar al alumnado en la construcción de su propio conocimiento, lo que a su vez nos permitirá a posteriori comprobar si se ha generado la metacognición en los estudiantes. Para favorecer dicho aprendizaje se le brindará al discente la oportunidad de llevar a la práctica lo aprendido, recurriendo para ello a la experimentación, la manipulación y la observación directa.

Como medio para alcanzar el aprendizaje significativo se ha recurrido a lo que Bruner (2004) denomina como aprendizaje por descubrimiento, puesto que el fomento de este tipo de aprendizaje nos permitirá favorecer capacidades y

habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la resolución de problemas y la flexibilidad mental. Con la intención de generar dicho aprendizaje en el aula, la interacción entre maestro y alumnado será permanente.

Dado que el aprendizaje por descubrimiento debe partir en todo momento de los propios intereses del alumnado, así como de sus experiencias vividas, la propuesta de mejora será puesta en marcha tomando como punto de partida en todo momento el aprendizaje entre iguales. Vigotsky (1981) define este aprendizaje entre iguales como una técnica de aprendizaje cooperativo, basada en el aprendizaje por parejas de un conocimiento común como medio para alcanzar un objetivo propuesto por y para el gran grupo.

Centrándonos ya de lleno en el objeto de estudio de este trabajo, he de destacar que dicho trabajo surge como fruto de las experiencias vividas a lo largo del Prácticum 3.1, donde pude comprobar que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga sentido deber partir del contexto, con lo que dicho contexto debe convertirse en un espacio de vida y relación. Con lo que partiremos en todo momento de aquellos elementos cercanos al alumno, con la intención de transformar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un proceso dinamizador que parte de sus propias experiencias y va más allá de la escuela (Ferreiro, 2000).

En cuanto al docente, este se mostrará en todo momento como un alfabetizador independientemente del nivel educativo con el que trabaje. Para ello hará evidente su propio interés y placer por escribir compartiendo con los discentes sus actos lectores y escritores, lo cual a su vez permitirá a estos verificar que el proceso de lectura y escritura continua desarrollándose a lo largo de toda la vida.

En resumen, el aprendizaje de la lectura y la escritura es entendido como una práctica social, dado que la escuela y el contexto de pertenencia del alumno generan estímulos similares para la construcción de significados ya que se elaboran a partir de la experiencia. Es entendido desde una perspectiva crítica ya que lo aprendido en el aula sirve para cuestionar lo aprendido en el contexto social y viceversa. Además, es abordado desde una perspectiva comunicativa ya que la lengua escrita es

comprendida como una herramienta de comunicación, predominando la producción de textos y por tanto las habilidades cognitivas y mentales.

2. ANÁLISIS DE MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN PRÁCTICAS

En este apartado se hará referencia a aquellos aspectos que han formado parte de mi experiencia como maestro en prácticas, puesto que es necesario saber de dónde partimos para tener claro hacia dónde nos dirigimos. Solo así, podremos localizar nuestros errores y redirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia nuevas perspectivas con la intención de favorecer en todo momento al alumnado.

2.1. Visión previa del proceso de enseñanza-aprendizaje

Hasta el momento de mi incursión en el mundo de la docencia mediante la formación recibida en la facultad de ciencias de la educación de Málaga, entendía el proceso de enseñanza-aprendizaje como el hecho de transmitir al alumnado una serie de conocimientos que le permitiese continuar con su formación como estudiante en los diferentes niveles educativos. Dicha concepción del proceso está motivada por mi propia experiencia como estudiante a lo largo de las diferentes etapas educativas, ya que los docentes de mi primaria se limitaban a impartirnos una serie de clases magistrales, para que una vez finalizadas estas clases, realizásemos una prueba escrita sobre el contenido trabajado con la intención de evaluar cuál era el resultado final, que no era otro que el número de contenidos presentes en el texto que habíamos sido capaz de memorizar.

Tras mi experiencia como docente en práctica he podido comprobar que de nada sirve exigir al alumnado que memorice contenido en cuestión, puesto que cuando se memoriza se tiende a olvidar lo memorizado pocos días después, con lo que dicho contenido quedaría aislado, carente de un significado global, y por tanto de un uso social. Hasta alcanzar esta reflexión, mi visión del proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado a pasos agigantados gracias a las diferentes oportunidades y experiencias vividas a lo largo de mi formación como docente. Dicha evolución

queda latente en el siguiente epígrafe, en el cual se lleva a cabo una profunda revisión de lo aprendido.

2.2. Revisión crítica de lo aprendido

A continuación desglosaré mi experiencia como docente en prácticas con la intención de revisar críticamente lo aprendido, para conocer cuáles son mis debilidades y cuáles son mis fortalezas como paso previo al desarrollo de una nueva propuesta de mejora.

2.2.1. Revisión crítica del Prácticum I

Este practicum supuso mi primer acercamiento con la realidad de un centro educativo y una aula específicos. Transcurrió en el C.E.P “Pablo Ruiz Picasso” de Málaga con un grupo de tercer ciclo, concretamente de segundo curso y bajo la tutorización profesional de J.L., que a su vez era el coordinador de la biblioteca del centro.

A lo largo de este Prácticum tan solo puede permanecer en el aula con el grupo durante la impartición de las asignaturas correspondientes al tutor profesional, mientras que el resto de horas lectivas las pase en la biblioteca prestando ayuda en labores de recuperación del archivo literario del centro educativo.

Del grupo he destacar que era muy hablador e inquieto. Ante ello, el docente recurría continuamente a los gritos y los castigos como medio para generar el silencio y continuar con la impartición de su clase magistral. En su momento, consideraba adecuada dicha actuación del docente como medio para la resolución de conflictos o situaciones adversas, pero tras la reflexión generada por la nueva lectura de este Prácticum, pienso que de nada sirven los castigos y los gritos puesto que con ello tan solo conseguiremos que el alumnado se calle momentáneamente pero probablemente tenderán a repetir esa conducta en un futuro, por lo que creo que lo más adecuado es tratar de canalizar las inquietudes del alumnado, conociendo cuáles son sus motivos, para a partir de entonces poder actuar con la intención de generar una mayor interacción entre el educador y los educandos.

En torno a la metodología desarrollada por el tutor profesional en el aula mencionar que esta partía del uso de las TIC como eje vertebrador de las clases magistrales impartidas, lo cual consideraba muy adecuado dado las características que presenta una sociedad como la actual inmersa en las nuevas tecnologías. En cambio, tras esta revisión crítica he caído en la cuenta que aunque bien es cierto que las TIC sustituían el uso del libro de texto, el contenido que se estaba mostrando en la pizarra digital continuaba siendo puramente teórico, y estaba basado en lo expuesto en el libro de texto, con lo que las clases no eran dinámicas y participativas sino que continuaban siendo clases magistrales en las que el docente explicaba la lección y el grupo-clase se limitaba a escuchar y realizar una serie de actividades de carácter cerrado ya expuestas en el libro de texto.

Ante una dificultad presentada por el alumno frente a un determinado contenido, el docente repetía dicho contenido tantas veces como fuese necesario para que el alumnado lo comprendiese, lo cual consideraba correcto. En cambio ahora, pienso que es ahí donde radica el error ya que si el alumnado no comprende lo explicado en lugar de transmitirle nuevamente el contenido debemos buscar nuevas vías que faciliten la comprensión ya que por medio de la repetición tan solo generaremos la memorización mecánica en los estudiantes, impidiéndoles así lograr aprehender el contenido trabajado.

En el área de matemáticas la resolución de problemas era trabajada mediante el planteamiento de situaciones hipotéticas y las operaciones se mostraban de manera aislada, generando así una mayor dificultad para su asimilación y comprensión en el alumnado. Considero que dichos problemas deberían basarse en las propias experiencias de los discentes, o al menos en posibles situaciones que se dan en el contexto del alumnado, de acuerdo con las características que presenta este grupo de edad, puesto que sino tenderán a olvidar el contenido estudiado rápidamente ya que este no presenta utilidad alguna para desenvolverse como ciudadano en la sociedad.

Para el desarrollo de los contenidos propios de conocimiento del medio se recurría continuamente a imágenes extraídas de la web con las que el docente afirmaba potenciar el desarrollo de la memoria visual. Tras esta revisión, al igual que me ha sucedido con la materia de matemáticas he llegado a la conclusión de que para que

el desarrollo de esta memoria visual se produzca de manera significativa es necesario recurrir a imágenes relacionadas con el propio alumno y su contexto de pertenencia.

Respecto al área de lengua castellana y centrándonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje referente a la lectura y la escritura he de mencionar que la lectura en el aula se realizaba de manera común, es decir, todos los alumnos y alumnas debían leer un mismo libro titulado “El cementerio del Capitán Nemo” para a posteriori realizar una serie de actividades relacionadas con el capítulo leído en cuestión. Esta tarea era llevada a cabo tan sólo durante 1 hora a la semana. En su día consideraba adecuado que todos siguieran una misma lectura al mismo tiempo, pero tras esta revisión he tomado conciencia de que ello no es lo más adecuado puesto que no todos el alumnado presenta el mismo grado de comprensión y ritmo lector. Además, esta lectura era presentada con un marcado carácter obligatorio, siendo elegida por el docente sin tener en cuenta las opiniones del alumnado lo que repercutía negativamente en su motivación y atención ya que se mostraban resignados ante dicha tarea. Por ello considero que para generar la intención y motivación en el alumnado se debe partir de sus propios intereses mediante un debate previo en gran grupo para a partir de ahí redirigir el trabajo de la lectura en el aula hacia un proceso que comprenda la lectura como una lectura por placer, con carácter útil para su vida diaria, una lectura que nos permite ir más allá de las cuatro paredes del aula. De lo contrario le estaremos negando al alumnado la oportunidad de desarrollar su creatividad al mismo tiempo que su alfabetización.

Por otro lado, he de mencionar que en un principio consideraba necesario que el docente planificase cada sesión al menos con un día de antelación para que la clase transcurriese con normalidad, sin embargo tras esta nueva lectura y basándome en una mayor experiencia considero que si verdaderamente pretendemos que todo el contenido desarrollado a lo largo de las sesiones esté relacionado entre sí, debemos planificar dichas sesiones, de carácter flexible, al comienzo del curso escolar, o en su defecto del trimestre, con la intención que el alumnado conozca en todo momento hacia donde nos dirigimos, y por tanto el porqué de determinadas situaciones planteadas por el docente en el aula.

Para finalizar esta revisión crítica en torno a lo aprendido en el Prácticum I, destacar que he tomado conciencia de numerosas concepciones erróneas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales pueden estar motivadas por la posibilidad de dejarme influenciar en su momento por las opiniones y medidas del tutor profesional en esta mi primera experiencia docente, dado que mi trabajo en el aula se limitó únicamente a observar el desenvolvimiento de un docente profesional con un grupo clase.

2.2.2. Revisión crítica del Prácticum II

Esta experiencia se mantuvo en el tiempo durante un período más prolongado y en la misma tuve la oportunidad desempeñar un rol de ayudante activo del docente profesional. Dicho periodo de prácticas al igual que el anterior, transcurrió en el C.E.P “Pablo Ruiz Picasso bajo la tutorización profesional del mismo docente, J.L., con un grupo de tercer ciclo, en esta ocasión correspondiente a un 5º curso.

A diferencia de mi primera experiencia como docente en prácticas, tuve la oportunidad de permanecer en todo momento con el grupo-clase, pudiendo conocer así las metodologías de otros docentes, así como el contenido trabajado en las diferentes materias y el tratamiento de la información que ejercía cada docente ante determinadas situaciones.

En torno al grupo me gustaría mencionar que era aún más inquieto y hablador que el de 6º curso del año anterior, pero en esta ocasión dicha inquietud fue comprendida como una oportunidad de aprendizaje por mi parte, en lugar de como un problema ya que la inquietud del alumnado venía motivada por su costumbre a participar en el funcionamiento diario del aula puesto que su tutor profesional de 4º curso empleaba numerosas dinámicas de clase y actividades en grupo, mediante las cuales evaluaba de manera continua, y no mediante la realización de una prueba escrita, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En lugar de reconducir nuevamente los intereses del alumnado para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente se limitaba a reprimir la oportunidad de expresarse de los discentes para generar el silencio en el aula. Considero dicha medida un error, puesto que de este modo el alumno continúa siendo un agente pasivo en el aula, en cambio sí le

permitimos que pregunte, que plantee soluciones, etc, no solo estaremos desarrollando un aprendizaje significativo sino que además le estaremos motivando a utilizar el contenido trabajado en su vida cotidiana. En referencia al grupo quisiera mencionar el caso concreto de una alumna que presentaba cierta dificultad en su aprendizaje ante la cual el docente se limitaba a disminuir la carga de trabajo que esta alumna debía realizar, llegando incluso a aislarla del resto del grupo justificando que lo hacía para no interrumpir el ritmo de sus compañeros. Pienso que ello estanca aún más el aprendizaje de la alumna en cuestión y conduce a establecer etiquetas sobre ella por parte de sus compañeros. Por ello soy partidario de que el alumnado este agrupado por parejas de diferentes niveles de conocimiento para la realización de sus actividades con la intención de favorecer el aprendizaje entre iguales y la empatía, para lo cual es necesario que comprender que copiarse de los compañeros durante las tareas no es negativo puesto que ello desemboca en pequeños debates y posteriores preguntas al docente, despertando así un mayor sentimiento de responsabilidad y autonomía en el alumnado. Por otro lado, y en caso de que esto no funcionase, sigo sin creer conveniente la solución expuesta por el docente basada en limitar la carga de trabajo a la alumna en cuestión, puesto que basta con dedicarle 10 minutos más que al resto mientras que sus compañeros realizan las diferentes actividades encargadas. En vista de que el tutor dedicaba esos 10 minutos a corregir tareas en su mesa, decidí actuar yo dedicando los 10 minutos finales de cada sesión al trabajo individual con dicha alumna. Esta experiencia me permitió verificar que prestándole la atención necesaria esta alumna podía alcanzar el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros.

Tras analizar nuevamente esta experiencia concreta, he tomado conciencia de la necesidad de incluir una educación inclusiva en el aula partiendo de que dicha inclusión debe darse en todo momento dentro del aula ya que el aprendizaje resultará más significativo si tiene la oportunidad de apoyarse en sus semejantes.

En torno a la metodología empleada por el tutor profesional y tras el previo análisis de mi primera experiencia como docente en prácticas, desde el comienzo de la nueva lectura de este segundo Prácticum tomo conciencia de que el estilo de enseñanza empleado por el docente es de carácter conductista, puesto que al igual que el año anterior el uso de las TIC queda limitado a la exposición de contenidos

puramente teóricos muy semejantes a los ya presentes en el libro de texto, induciendo así una vez más a la repetición memorística.

En la materia de matemáticas, el contenido continúa presentándose de manera teórica mediante la memorización de contenidos aislados destacando la ausencia de actividades manipulativas, lo que considero un error ya que el alumnado como más aprende es experimentando y manipulando directamente.

En el área de conocimiento del medio el docente continúa trabajando los diferentes contenidos aislados, sin un significado global, por lo que mi papel de ayudante activo trato de interrelacionar los diferentes conceptos trabajados con la intención de generar la metacognición en el alumnado.

En torno al área de lengua castellana y centrándonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, he de destacar que como coordinador de la biblioteca del centro y al encontrarse ya está en pleno funcionamiento pensaba que la lectura tendría una gran relevancia en el aula, pero en cambio al igual que con el anterior grupo, la lectura y la realización de actividades posteriores eran impuestas obligatoriamente por el docente sin tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

Sobre la educación para la ciudadanía quisiera destacar que en mi opinión el debate no está en torno si debe impartirse o no en los centros educativos sino que radica en cómo es impartida esta materia por los docentes, ya que en el caso del tutor profesional J.L. este tendía a recurrir a prejuicios y tópicos de la sociedad. Desde mi punto de vista, la educación para la ciudadanía debe ser utilizada como medio para preparar al alumnado para vivir y convivir en la sociedad del futuro según su propio criterio y juicio de valores, y no como medio para transmitir al alumno una serie de normas y prejuicios impuestos por una parte de la población.

Respecto a la realización de una prueba escrita al final de cada unidad didáctica de las diferentes materias, propuse al docente que para que esta prueba resultase significativa para el alumnado y este perdiese el miedo a realizarla, ya que no debemos olvidar que con su anterior tutor no realizaban examen alguno, debía ser planteada como un mero repaso a lo trabajado a lo largo del tema. Este nuevo enfoque permitió a los discentes superar su miedo al examen evitando así que se

sintiesen presionados, entendiendo por tanto la prueba escrita como una actividad más a realizar en el mismo orden de importancia que el resto de tareas propuestas.

De igual forma y en mi rol como ayudante activo me involucré en la evolución del grupo-clase proponiendo otras alternativas de mejora al docente. Por ejemplo, la posibilidad de que el alumnado rote su posición cada dos semanas, dada la carencia de empatía en el grupo tras varios problemas sucedidos, favoreciendo así el aprendizaje entre iguales, permitiéndoles conocer cuáles son las necesidades e intereses de sus compañeros.

La mayoría de mis propuestas recibieron la negativa del docente profesional, el cual argumentaba que sabía cómo solventar los conflictos que pudiesen suceder en el aula gracias a sus más de 30 años de experiencia en la enseñanza. Tras mi formación universitaria he tomado conciencia, de que el docente estaba equivocado en esta justificación ya que no por tener más experiencia un docente va estar más cualificado que el resto. El docente más cualificado será aquel que lleve a cabo una formación continua teniendo en cuenta el momento histórico que se esté atravesando, pues ello le permitirá comprender cuales son las necesidades e intereses del alumnado así como cuál es la herramienta más adecuada para prestarles ayuda y guiar su aprendizaje.

Es en este segundo practicum donde tiene lugar mi primera experiencia real como docente, ejerciendo la responsabilidad de impartir un contenido propio de conocimiento del medio referente a los seres unicelulares y pluricelulares. Tras el análisis de esta experiencia caigo en la cuenta de que estaba actuando del mismo modo que el docente profesional en el transcurso de la impartición de sus clases magistrales, utilizando la pizarra para mostrar el contenido teórico y encargando la realización de actividades individuales al alumnado posteriormente. Ello es debido a que en esta primera experiencia real como docente tendí a dejarme influenciar por el modo de trabajar del tutor profesional.

Para finalizar esta revisión crítica del Prácticum II he de destacar que el aprendizaje más relevante que he obtenido es la importancia de desarrollar la competencia en comunicación lingüística en el aula, entendiendo dicha competencia como la capacidad del alumnado para verbalizar y comunicar los conocimientos aprendidos.

Si esta competencia es desarrollada adecuadamente puede ser utilizada además, como una nueva herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3. Revisión crítica del Prácticum III

Antes de comenzar es necesario aclarar que esta revisión crítica es realizada en torno al Prácticum 3.1 en el cual tuve que actuar como un docente profesional, con todas las responsabilidades que ello conlleva, dada la ausencia reiterada del tutor profesional en el aula. Dicha experiencia transcurrió en el C.E.I.P “Luis Braille”, con un grupo de primer ciclo, concretamente de primer curso y bajo la tutorización profesional de X.Z.

Este cambio de centro me permitió conocer una nueva realidad educativa caracterizada por la heterogeneidad de culturas presentes, destacando una mayoría de alumnos y alumnas de procedencia árabe. Esta mezcla de culturas me proporcionó una oportunidad irrechazable de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y los discentes por medio de la socialización.

Del grupo-clase he de destacar que a mi llegada era un grupo muy inquieto que tendía a dar carreras por el aula e incluso a tirarse al suelo sin motivo durante de las explicaciones, con lo que me plantea como un reto educativo desde mi llegada revertir esta situación. El docente ante estas circunstancias se limitaba a gritar y usar el silbato para generar el silencio en el aula, pero estas situaciones continuaban dándose a diario. Por ello y ante la ausencia continua del docente profesional decidí actuar por mí mismo tratando de fortalecer las relaciones afectivas y emocionales entre el docente y el alumnado, por lo que en todo momento utilice el término “nosotros” para referirme al grupo con la intención de que los discentes tomaran conciencia de que el docente era un miembro más del proceso de aprendizaje y no un director y único poseedor de la verdad. Con lo que cada vez que surgía una situación de conflicto en el aula partí en todo momento del motivo que había generado un determinado comportamiento en el alumno para a posteriori mediante un debate en gran grupo aportar una solución a lo sucedido con la intención de que la conducta en cuestión no volviese a repetirse.

Según el tutor profesional perdía demasiado tiempo en la resolución de conflictos. En mi opinión pienso que se equivocaba puesto que si como docentes sabemos guiar la inquietud de los discentes por el camino adecuado, ello repercutirá de manera gratificante en el desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula. En mi caso aproveche estas situaciones para plantear múltiples debates en gran grupo en los cuales el alumnado descubría por sí mismo cual era el problema y proponía diversas soluciones al conflicto sucedido. Estos debates resultaron ser muy significativos ya que determinadas conductas del alumnado no volvieron a repetirse. Por otro lado, para fortalecer aún más este vínculo afectivo-emocional recurrí también a la educación en valores la cual fue trabajada mediante una serie de cuentos presentes en el libro de texto, a partir de los cuales se planteaban asambleas diarias en las cuales y tras acuerdo común del grupo se proponía cada día como reto un nuevo valor o norma que el alumnado debía cumplir, como por ejemplo ser responsable o no correr por la clase durante las explicaciones. Gracias a estos retos se logró generar una motivación mayor en el alumnado, prueba de ello es que cada día se mostraban ansiosos por proponer un nuevo reto a cumplir. Tras esta revisión crítica y como propuesta de mejora de cara a mi futuro como docente profesional en estas asambleas no solo establecería el reto a cumplir, sino también las consecuencias de su incumplimiento, partiendo así todas las decisiones del propio grupo. De igual forma, para que el alumnado pudiese recordar cuáles son esas normas y valores pactados propondría la elaboración de un mural en el que deberían quedar fijados estos retos y el día en el que han sido establecidos.

Respecto a la organización del alumnado propongo que este vaya rotando su sitio semanalmente, siempre por parejas, con la intención de que conozcan las diferentes realidades y culturas a las que pertenecen sus compañeros y compañeras, favoreciendo así la empatía y la socialización y permitiendo al discente poder ayudar a sus compañeros gracias al conocimiento de sus necesidades e intereses. Mi principal objetivo con dicha rotación era la de desarrollar el trabajo cooperativo y la autonomía en el alumnado, ya que ellos mismos eran los encargados de solventar las dudas a su compañero o compañera, limitándose mi actuación a la de guía del proceso de aprendizaje.

Antes de finalizar esta reflexión en torno al grupo-clase quisiera mencionar, haciendo referencia precisamente a la convivencia de diversas culturas en el aula, el caso de un alumno de nacionalidad china y cuya estancia en España era reciente. A mi llegada al centro educativo, el tutor profesional manifestaba abiertamente haber logrado que este alumno leyese todo lo expuesto en el libro a pesar de no conocer el idioma español y efectivamente leía, el problema estaba en que se limitaba a memorizar las sílabas de manera artificial y su escritura se limitaba a la copia de grafías con lo que realmente el alumno estaba transcribiendo y decodificando un texto pero no comprendiéndolo. Por ello le propuse al tutor profesional que me dejase trabajar con él dentro del aula, nunca fuera como solía hacer la docente de apoyo, ya que pienso que permaneciendo en su propio sitio puede ser ayudado por sus compañeros y sentirse integrado en el grupo, en cambio si se marcha del aula constantemente puede llegar a ser etiquetado como diferente por sus compañeros. Tras debatirlo con el docente profesional comencé a trabajar con este alumno el proceso de lectura y escritura desde el comienzo recurriendo en todo momento al uso de imágenes asociadas a palabras con la intención de desarrollar en el alumno la comprensión lectora. Fue precisamente esta experiencia con dicho alumno la que me llevo a plantearme la posibilidad de trabajar el aprendizaje de la lectura y la escritura entendido como una práctica social

En torno a la metodología de este nuevo tutor profesional quisiera mencionar que al igual mi tutor profesional de los anteriores períodos de prácticas defendía a ultranza el uso de las TIC lo cual me pareció muy adecuado y necesario. Con el paso de los días fui tomando conciencia de que lo que este docente denominaba como “uso de las nuevas tecnologías no iba más allá del simple hecho de plasmar el contenido del libro de texto en la pizarra digital con lo que realmente se seguía utilizando el libro de texto como eje vertebrador del desarrollo del aprendizaje en el aula. Por otro lado, quisiera destacar que aunque bien es cierto que era un docente que proponía nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje jamás las llevaba a cabo, limitándose por tanto a seguir el orden secuenciado propuesto por el libro. Ante tal situación argumentaba que se perdía mucho tiempo y resulta más sencillo explicar el contenido ya expuesto en el libro, por ello considero que su metodología era de origen conductista ya que se limitaba a la transmisión de los conocimientos

expuestos en el libro de texto, convirtiéndose dicho soporte en el único poseedor de la verdad en el proceso de aprendizaje.

Sobre la impartición de las diferentes asignaturas por parte del docente seré breve, pues no tuve oportunidad de conocer a fondo su metodología ya que tras la primera semana su ausencia en el aula era constante.

En el área de matemáticas trabajaba en base a lo expuesto en el libro de texto no permitiendo en ningún momento que el alumnado manipulase los diferentes objetos presentes en el aula, lo cual considero un error ya que en esta etapa educativa los niños como más aprenden es experimentando y manipulando directamente con los materiales relacionados con el contenido a trabajar.

En el área de Lengua castellana el aprendizaje de la lectura y la escritura estaba centrado en la memorización de consonantes de manera aislada y el copiado de frases y palabras expuestas por el docente en la pizarra. Considero que mediante esta estrategia el docente podrá adquirir ritmo lector y será capaz de reproducir trazos y grafías pero jamás adquirirá comprensión lectora ni llegará a producir un texto propio. Ante tal situación en la que considero que se estaba dando pie en el aula a un adiestramiento más que a un aprendizaje significativo, decidí replantearme el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura desde una nueva perspectiva que permitiese al alumnado crear nuevos textos de manera autónoma.

En conocimiento del medio los contenidos eran expuestos de manera teórica cual clase magistral sin referencia alguna a situaciones reales o experiencias propias del alumnado lo cual considero un grave error si lo que pretendemos es que el alumnado comprenda y asimile lo trabajado. En mi caso, aproveche que todos los contenidos expuestos en esta materia estaban relacionados con la vida cotidiana del alumnado para trabajarlos partiendo de su propio contexto, con la intención de que el niño descubra el conocimiento por si solo y se produzca la metacognición.

La presencia de estas materias residía integrada en un mismo libro lo cual pienso que no sirve de nada si en cada área de conocimiento se sigue un orden diferente en el temario y el contenido se presenta de manera aislada sin relación alguna con el resto de materias. La revisión de este aspecto ha supuesto un motivo más en mi

intención de centrar la propuesta de mejora en el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva social e integradora, partiendo de la necesidad de aunar el contenido de las diferentes materias.

Antes de continuar quisiera hacer referencia a otra metodología que tuve la oportunidad de observar, en concreto la del docente encargado de impartir la materia de música. Esta ha sido mi primera experiencia con esta materia como docente en prácticas a lo largo de toda mi formación y he de destacar que gracias a su trabajo en el aula tuve la oportunidad de descubrir las diferentes posibilidades que nos brinda la música a estas edades como vehículo de desinhibición. De igual forma, permite al alumnado aprender mediante la experimentación, la manipulación y la observación directa ya que eran ellos mismos quienes construían sus propios instrumentos utilizando para ello materiales reciclados. Como futuro docente profesional y tras esta revisión crítica he decidido plantearme como reto la inclusión de la educación musical no solo como vehículo de comunicación de los sentimientos y emociones en el proceso de aprendizaje, sino como herramienta para interrelacionar los diferentes contenidos expuestos en otras materias.

Una vez reflejadas las características de las metodologías seguidas por el tutor profesional y el docente encargado de impartir la materia de música hare referencia a la que he denominado como mi propia metodología, ya que ante la ausencia reiterada del docente en el aula me vi obligado a desempeñar el rol propio del tutor profesional.

En la asignatura de conocimiento del medio, y ante la falta de atención presentada por el grupo frente a las clases magistrales impartidas por el docente, decidí centrar el proceso de aprendizaje en el desarrollo y fomento de la metacognición puesto que como ya cité con anterioridad el contenido expuesto en esta materia parte de situaciones, objetos y elementos que el alumnado ya conoce pero que aún no ha tomado conciencia de dicho conocimiento. El desarrollo de dicha metacognición se puso de manifiesto en situaciones como la siguiente: para trabajar las diferentes partes de un edificio, tal y como señalaba el libro de texto, en lugar de mostrarle una imagen de un edificio cualquiera en la pizarra digital, decidí con permiso del equipo directivo, pasear con el grupo-clase por todo el centro educativo para trabajar

durante este trayecto las diferentes partes y elementos que presenta un edificio (portal, escaleras, ventanas, clases, etc) al mismo tiempo que el alumno podía experimentar y observar directamente el conocimiento trabajado.

Esta experiencia me llevo a tomar conciencia que el alumnado aprende mucho más si desarrolla su conocimiento en un contexto social con exponentes reales. Del mismo modo, me llevo a abandonar la idea de que existen determinados espacios en los que deben permanecer los niños y niñas como los parques infantiles, pues pude comprobar que el aprendizaje resultará ser más significativo si trabajamos con exponentes reales propios de la sociedad con independencia de la edad del alumnado.

En el área de matemáticas recurrí al uso de materiales como el ábaco con los cuales el alumnado podía experimentar y manipular directamente. Dicho recurso supone una herramienta muy útil ya que nos permite trabajar no solo los números sino además el concepto de decena y las operaciones referentes a la suma y la resta mediante el simple hecho de quitar o añadir bolas. De igual forma he recurrido ha dicho recurso para trabajar la colocación de la suma y la resta así como la escritura de números durante la realización de las diferentes operaciones aritméticas. Con la intención de mostrar un uso social de las matemáticas surgió mi plan de intervención autónoma cuyo resumen queda reflejado más adelante en este trabajo.

Sobre el área de lengua castellana hablaré más detalladamente ya que ha sido la experiencia con dicha materia la que me ha llevado a plantearme el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una nueva perspectiva. Para ello en lugar de centrarme en la decodificación y transcripción de textos recurrí al uso diversos materiales (flashcards, puzzles, historietas, etc) con la intención de que el alumno no aprenda solo como se lee y escribe una palabra, sino que además la comprenda, es decir, que sea capaz de asociarla a una imagen. Además el área de lengua castellana es utilizada como vehículo de comunicación del conocimiento referente a otras áreas, como por ejemplo en el aprendizaje de vocabulario este es trabajado mediante los diferentes bloques de contenidos correspondientes a conocimiento del medio como la casa y el mobiliario urbano. He aquí donde comienzan a construirse los cimientos de este aprendizaje entendido desde una perspectiva social, crítica y comunicativa.

En el área de educación plástica, en lugar de proporcionarle fichas para recortar y colorear expuestas en el bloc de la asignatura, les proporcioné folios y materiales para que dibujasen y manipulasen libremente ya que pienso que si de verdad queremos producir exponentes culturales reales, las creaciones artísticas deben partir del propio discente, puesto que no debemos olvidar que el dibujo en estas etapas supone un reflejo de los sentimientos, inquietudes y opiniones del alumnado. En cambio, si les obligamos a colorear y recortar en base a unas determinadas pautas, es decir, en base a una única respuesta válida, estaremos cohibiendo la creatividad e imaginación del alumnado.

Respecto al sistema de evaluación he de mencionar que me vi obligado a imponer la realización de pruebas escritas y fichas elaboradas por la editorial del libro dado que así me lo ordeno el tutor profesional. A lo largo de mi experiencia práctica, pude comprobar que estos instrumentos de evaluación no nos permiten conocer realmente el conocimiento adquirido por el alumnado puesto que valoran unos objetivos ya fijados con anterioridad en la programación sin tener en cuenta las características y necesidades del grupo-clase, así como el esfuerzo y trabajo desarrollado por el alumnado puesto que se pone todo el énfasis en el resultado del producto final, es decir, la prueba escrita. Ante tal circunstancia, y como podemos comprobar en el sistema de evaluación de mi plan de intervención autónoma, recurrí al uso de indicadores de logros con la intención de centrar la evaluación en el proceso y no en un resultado final.

Como reflexión final de esta revisión crítica de lo aprendido en torno a mi experiencia en el Prácticum 3.1 puedo afirmar que ha sido el período de prácticas que más ha enriquecido mi formación como docente ya que he tenido la oportunidad de enfrentarme a un grupo-clase en solitario durante un largo período de tiempo, lo que me ha llevado a su vez a definir mi objetivo principal como futuro docente profesional que no es otro que el de guiar al alumno en su formación como ser crítico, reflexivo y comunicativo capaz de razonar por sí mismo y construir su propio conocimiento. En otro orden, he destacar que esta revisión crítica me ha permitido detectar la importancia de interrelacionar el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje significativo puesto que dichos aprendizajes se retroalimentan entre sí, y si el fomento o desarrollo de

uno de estos tres tipos de aprendizaje no se diese en el aula no sería posible generar resultados positivos por medio de la metodología constructivista aquí propuesta.

2.3. Visión del proceso de enseñanza-aprendizaje tras mi experiencia como docente en prácticas

Tras la experiencia adquirida tras los diferentes períodos de prácticas así como la formación académica recibida he de destacar que mi concepción en torno al proceso de aprendizaje ha cambiado por completo, puesto que he tomado conciencia de que la formación del alumnado no consiste en transmitirle una serie de conocimientos que le permitan continuar desarrollándose como estudiante en posteriores etapas educativas como estudiante, sino que el aprendizaje debe ir mucho más allá del hecho teórico, debe ser un aprendizaje social en el que es necesario partir de un tema conocido para poder explicar otro tema desconocido para el alumnado.

En otro orden he de mencionar que la profunda revisión crítica de lo aprendido realizado me ha permitido establecer uno de los aspectos fundamentales de mi propuesta de mejora, que no es otro que la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje social que vaya desde dentro hacia fuera, es decir, desde el propio aula hacia el contexto del alumnado, pero nunca al revés ya que no debemos olvidar que el aula debe ser entendida como un sistema social, complejo y adaptativo del cual emergerán los futuros ciudadanos de nuestra sociedad. Por lo que si queremos desarrollar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva social, crítica y comunicativa debemos partir del propio aula como lugar en el que trataremos de implicar a todos los agentes educativos: docentes, discentes, familias, expertos, etc.

De igual manera, no debemos olvidar que para que este aprendizaje de carácter social sea viable, será necesario entender el acto de comprender como una emoción, puesto que constituye un acto social en sí, público y personal apoyado en diferentes medios culturales.

3. RESUMEN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

3.1. Justificación

Este plan de intervención autónoma fue planteado con la intención de mostrar las matemáticas al alumnado desde una perspectiva social, abandonando por tanto la concepción tradicional de las matemáticas entendida como la asignación de números a una determinada fórmula, la realización de operaciones aritméticas y la resolución de problemas de manera artificial.

“desarrollar las competencias básicas e iniciarse en la resolución de problemas... así como ser capaces de aplicar las matemáticas a las situaciones de la vida cotidiana”

(LOE, 2006, art. 17)

Dicho plan de intervención autónoma titulado “Medimos con nuestro cuerpo”, desarrollado durante el Prácticum 3.1, fue diseñado para un grupo de primer curso con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Este proceso de aprendizaje fue supervisado y apoyado en todo momento por el tutor profesional y estuvo basado en el aprendizaje de unidades de medida no convencionales (palmo, paso y pie), como paso previo al concepto de medición asociado a los términos exactitud y medición. Para su puesta en práctica se recurrió a la manipulación, la experimentación y la observación directa.

Entendiendo el proceso de aprendizaje como una práctica social, en el desarrollo de esta secuencia didáctica se vieron implicados tanto el entorno escolar como el propio hogar del alumnado, ya que se midieron tantos espacios posibles como el alumnado creía conveniente, redirigiendo así sus diversas inquietudes con la intención de que estas enriquecieran a su vez el proceso de enseñanza aprendizaje. Aprovechando la utilización de diferentes de espacios como el propio hogar del alumnado, se logró implicar a las familias en el proceso.

3.2. Contenidos

El aprendizaje de palmo, paso y pie como unidades básicas de medida, fue empleado para trabajar no solo un primer acercamiento al concepto de medida, sino también los números del 0 al 30, poniendo dicho conocimiento de manifiesto en diferentes situaciones manipulativas como las siguientes: la puerta mide 3 pies, la clase mide 26 pies, el libro mide 6 palmos, el pasillo mide 17 pies, etc); dichas situaciones nos permitieron a su vez trabajar los conceptos de unidad y decena.

De igual forma, mediante el currículum oculto se trabajaron contenidos propios del área de conocimiento del medio brindándole al alumnado la oportunidad de medir tantos elementos como encontrase en su entorno, como por ejemplo las partes de un edificio y los elementos y mobiliario que presenta.

En otro orden, se desarrollaron contenidos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la asociación de una palabra escrita a cada objeto medido, dándole así un matiz significativo a la anotación de resultados.

El área de educación plástica fue desarrollada mediante el dibujo de los objetos medidos, asociados en todo momento a su correspondiente palabra escrita.

De este modo, se llevó a cabo uno de los objetivos principales de este plan de intervención autónoma que no era otro que el interrelacionar las diferentes materias, con la intención de subsanar la carencia que presentaba el libro de texto en el que aunque las tres materias troncales aparecían juntas las tres materias el contenido era presentado de manera aislada sin un significado global.

3.3. Competencias básicas

Mediante este plan de intervención autónoma se desarrollaron las siguientes competencias básicas:

COMPETENCIAS	A TRAVÉS DE
Comunicación lingüística	Diálogo y desarrollo de un juicio crítico en el alumnado
	Medición de espacios y diferentes objetos

Matemática	físicos cercanos al alumnado y su posterior expresión gráfica
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Uso de diferentes espacios, hábitos de respeto y conservación del entorno
Social y ciudadana	Debates y muestra de respeto por la diversidad de opiniones de los compañeros y compañeras favoreciendo así un mejor clima de convivencia en el aula
Aprender a aprender	La construcción de su propio conocimiento por medio de la observación directa, la experimentación y el aprendizaje entre iguales
Autonomía e iniciativa personal	Fomento de la capacidad del alumnado para elegir con criterio propio que unidad de medida no convencional deben utilizar para medir un objeto o espacio físico así como la justificación de dicha medición

3.4. Recursos y espacios utilizados

Para la puesta de marcha de esta secuencia didáctica se utilizaron diferentes materiales físicos existentes tanto en el aula como en el propio hogar del alumnado, entendiendo por recursos aquellos objetos utilizados para lectura y escritura (lápiz, goma, papel, colores, ceras, etc); así como aquellos elementos y espacios físicos que el alumnado se encargó de medir (puerta, mesa, aula, pared, ventana, estanterías, perchero, pieza de fruta, pizarra, etc).

3.5. Desarrollo del plan de intervención autónoma

El desarrollo de esta secuencia didáctica tuvo lugar a lo largo de 3 sesiones de 55 minutos cada una:

PRIMERA SESIÓN

En dicha sesión tuvo lugar un primer acercamiento a las unidades de medida no convencionales palmo, paso y pie, y en lugar de explicar directamente mediante una clase magistral cuales son las unidades de medida no convencionales y para que se

utilizan, mostré una imagen en la que aparecía un palmo, un paso y un pie y a partir de dicha imagen se llevó a cabo una lluvia de ideas gran grupo donde cada discente expuso su concepción previa sobre los elementos mostrados en las imágenes. Como era de esperar, todos asociaron estas unidades de medida a partes de su cuerpo, sintiendo así el aprendizaje como propio.

Tras esta lluvia de ideas se dividió el grupo en siete subgrupos de 3 miembros cada uno, en los cuales se debatió que usos se le podría dar a la palma de la mano, al paso y al pie. Al poco tiempo de comenzar los diferentes debates un subgrupo propuso que podría usarse el palmo para medir el libro con lo que acto seguido todos sus compañeros comenzaron a medir el libro haciendo uso del palmo. A posteriori, otro subgrupo propuso nuevos objetos que podían ser medidos haciendo uso también del paso y del pie y comenzaron a medir tantos objetos como encontraron a su paso dentro del aula.

He aquí donde surgió un nuevo debate, en el que un subgrupo argumentaba que no es posible medir el libro en pies o pasos ya que el libro puede ser más pequeño que un paso o un pie. Entonces los diferentes grupos volvieron a separarse por el aula y comenzaron a medir nuevos elementos debatiendo cuando deben usar el paso, cuando el pie y cuando el palmo.

SEGUNDA SESIÓN

La segunda sesión en torno al palmo, el paso y el pie supuso una continuación de la anterior sesión puesto que no debemos olvidar que una de las principales necesidades que presentaba esta propuesta era que el contenido apareciese secuenciado e interrelacionado entre sí. En esta sesión el alumnado tuvo la oportunidad de medir tantos objetos presentes en el aula como creyera conveniente con la condición de que a posteriori el nombre de estos objetos debía ser anotado en su libreta así como su dibujo y la medida y unidad de medida que había sido utilizada para su medición. En el transcurso de estas mediciones surgieron nuevos debates en torno a porque utilizar una unidad de medida u otra, tanto en pequeño grupo como en gran grupo en torno a porque utilizar una unidad de medida u otra.

Para finalizar la sesión y con la intención de despertar la autonomía e iniciativa personal en el alumnado, propuse que se midiesen en su casa una decena de objetos y los anotasen en un folio junta a la medida obtenida en cuestión y su correspondiente dibujo, afianzando así no solo los conceptos de palmo, paso y pie sino también los conceptos de unidad y decena.

TERCERA SESIÓN

La tercera sesión se dedicó a la puesta en común de los diferentes objetos y espacios físicos que el alumnado había medido en sus hogares así como por qué habían decidido medir en palmos, pasos o pies. Para su justificación recurrieron a los diferentes tamaños de los objetos y espacios físicos a medir, lo cual demostraba que las unidades de medida no convencionales trabajadas habían sido comprendidas por el alumnado gracias a su experimentación, manipulación y observación directa.

3.6. Evaluación

Al ser un aprendizaje social destaca la inexistencia de única respuesta válida ya que no debemos olvidar que las realidades que viven cada alumno y alumnas son muy diversas ya que se da una mezcla heterogénea de culturas en el aula. Por ello y teniendo en cuenta las necesidades e intereses del alumnado recurría a un sistema de evaluación basado en diferentes indicadores de logros con los cuales pretendía conocer si hay metacognición en el alumnado así como su capacidad para aprender entre iguales, empatizar y socializarse.

3.7. Revisión crítica de lo aprendido

El análisis y reflexión realizados en torno a esta secuencia didáctica, así como los resultados obtenidos fruto de la experiencia vivida me han aportado una nueva visión respecto a la posibilidad de trabajar el área de matemáticas desde una perspectiva social, entendida como una práctica integradora y útil para la vida diaria del alumnado.

Como dificultades encontradas en su puesta en práctica cabe destacar que el espacio disponible en el aula era muy reducido, a lo que se añadió la negativa por parte del

equipo directivo respecto a la posibilidad de utilizar otros espacios físicos del centro educativo.

En otro orden, como propuesta de mejora de cara a un futuro profesional he de señalar que si lo que se pretende es generar un aprendizaje significativo en el alumnado, debemos trabajar siempre y cuando sea posible a través de los exponentes culturales reales presentes en el contexto, ya que de este modo despertaremos el interés y la atención del alumnado, así como su motivación hacia el aprendizaje de nuevos saberes.

Para finalizar, he de destacar que ante la obtención de enriquecedores resultados respecto a este plan de intervención entendido como una práctica social y ante las necesidades y dificultades del grupo frente a la lectura y la escritura, he tomado la decisión de centrar mi propuesta de mejora en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, entendido desde una perspectiva social, crítica y comunicativa, capaz de integrar las diferentes materias presentes en el currículo.

4. PROPUESTA DE MEJORA

4.1. Introducción

Dado que aunque bien es cierto que el plan de intervención autónoma llevado a cabo en el Prácticum 3.1 fue desarrollado por medio del aprendizaje por descubrimiento mediante la manipulación, la experimentación y la observación directa, no debemos olvidar que el contenido trabajado partía del libro de texto en todo momento, limitando así el trabajo en el aula y la posibilidad de englobar las diferentes materias presentes en el currículum. Ante tal situación y con la intención de desarrollar un proceso de enseñanza capaz de integrar las diferentes materias se plantea a continuación el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura mediante un proyecto. Dicho proyecto pretende alcanzar como producto final la representación teatral de un cuento clásico que será elaborado previamente por el alumnado. De igual forma quisiera aclarar que desde un primer momento se informará al alumnado cuales el trayecto en el camino y hacia donde nos dirigimos

con la intención de mantener su atención, motivación e interés activos en todo momento.

4.2. Justificación

Se ha tomado la decisión de desarrollar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a través de un proyecto ya que el aprendizaje basado en proyectos es el que más se asemeja a lo pretendido con esta propuesta de mejora, puesto que nos ofrece una enseñanza que contribuye al desarrollo de habilidades y competencias de manera global. Además nos permite dar respuesta a necesidades específicas de apoyo educativo desde una perspectiva integradora, dando pie para ello a la autonomía del alumnado, y promueve un aprendizaje crítico y social generando en el alumno la necesidad de pensar, un objetivo fundamental a desarrollar del proceso de enseñanza-aprendizaje en una sociedad cambiante a ritmo frenético como la que atravesamos hoy día (Trujillo, 2013).

A diferencia del libro de texto el aprendizaje basado en proyectos nos permite partir del producto final y de las tareas que nos encaminarán hacia dicho producto, conociendo así el alumnado en todo momento hacia donde nos dirigimos. De igual forma gracias a su carácter flexible, una vez que el proceso ya ha sido programado podemos contemplar la posibilidad de añadir nuevas tareas para complementar los objetivos o contenidos que hayamos podido dejar olvidados. Además presenta como novedad en dicha programación la participación en la elaboración de la misma por parte del alumnado, planificando los plazos, seleccionando las tareas a realizar e incluso evaluando el proceso. Para ello es necesario utilizar un documento visible y compartido que nos permita conocer en qué punto del camino nos encontramos. Y es que los discentes deben sentirse partícipes en todo momento del proceso ya que no debemos olvidar que el resultado final tiene que ver con un interés que parte del alumnado y que le motiva a aprender.

Respecto al desarrollo de las diferentes tareas hemos de destacar que en el aprendizaje basado en proyectos se establece una conexión entre las sesiones o secuencias entendiendo todo el proyecto como una sola sesión, consiguiendo así no solo relacionar los diferentes conceptos parciales bajo un significado global, sino

que también nos permite enlazar y trabajar las diferentes materias presentes en el currículo a partir de un mismo proyecto.

En resumen, para que un proyecto tenga sentido debemos lograr que tenga un objetivo formativo-educativo y que el alumnado se sienta parte del mismo. Por ello surge la necesidad de hacer uso del entorno con la intención no solo de atraer el interés de los discentes, sino de utilizar la inclusión del entorno en el proceso de aprendizaje para generar autonomía, seguridad en sí mismos, responsabilidad, etc. Para lograr lo aquí expuesto es necesario un cambio en el rol del docente, es decir, una revisión y transformación de su metodología con la intención de abandonar estereotipos arraigados en su método de enseñanza fruto de experiencias anteriores de origen conductista. Además, la relación docente-alumnado debe ser cercana y cálida situando a ambos agentes educativos en una situación de estatus equiparables, es decir, en una relación de iguales.

En base a estas condiciones que deben darse en la relación docente-alumnado y partiendo de mi experiencia práctica en el Prácticum 3.1 con un grupo en el que convivían una mezcla heterogénea de culturas he decidido tomar elegir como uno de los aspectos claves de esta propuesta de mejora el fomento y desarrollo de un aprendizaje cooperativo que permita generar una mayor interrelación y favorecer la resolución de problemas en relación con la sociedad, lo que a su vez requiere compartir recursos, ayudarse y respaldarse, retroalimentando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en favor de una educación en valores. Esta educación en valores supondrá precisamente un elemento básico del proyecto puesto que considero que el primer ciclo es la etapa más adecuada para romper o evitar posibles barreras culturales e indicios de etiquetamientos sobre otros compañeros/as.

Una vez expuesto el potencial que presenta el aprendizaje basado en proyectos así como los motivos que han decantado nuestra decisión, es necesario detallar una serie de aspectos referentes al objeto de estudio de este proyecto. En primer lugar, debemos aclarar que el conocimiento del mundo del lenguaje escrito no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso largo y complejo. Además, el aprendizaje que se ha de hacer en este sentido es doble. Por una parte, el niño ha de acceder al sistema de codificación de la escritura, lo que en nuestra

cultura conocemos como la escritura alfabética. Por otra parte, ha de acceder al lenguaje escrito como conjunto de los distintos modelos discursivos que resultan de la utilización de la escritura, es decir, como conjunto de formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos (Tolchinsky, 1993). De este modo, los niños serán capaces de reconocer las diferencias entre una carta y un cuento antes de saber leer y escribir con total corrección.

“introducir una perspectiva globalizadora en la enseñanza no es tanto una cuestión de técnica didáctica como de actitud con la que afrontamos el hecho educativo, actitud relacionada con el grado en que se han asumido las finalidades de la educación y con la capacidad para situar cualquier contenido de aprendizaje como parte integrante de estas finalidades”

(Zabala, 1989, p. 22)

En el lenguaje escrito esta realidad global la encontramos en los textos, en los géneros textuales usados en un determinado contexto y dirigidos a un destinatario. Dichos géneros constituyen a su vez un instrumento extraordinariamente valioso para que el ciudadano sea capaz de conocer e interpretar las situaciones y los acontecimientos que la realidad plantea y resuelva los problemas que puedan aparecer. Para que el alumnado llegue a conocer y saber utilizar adecuadamente estos géneros en su sentido representativo y comunicativo en relación con los usos sociales que presentan, es necesario utilizar en el aula textos reales, es decir, textos que utiliza la sociedad con en el caso de esta propuesta de mejora, donde se hace uso de los cuentos clásicos y las cartas.

4.3. Mi propuesta de mejora: Reinventando el sistema de lectura y escritura

Antes de comenzar con el desarrollo de esta propuesta he de aclarar que la representación teatral de un cuento clásico supondrá el producto final de nuestro proyecto, pero no el producto final del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura puesto que este proyecto tan sólo supone un proyecto más dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescritor, retroalimentando así este proceso que continua desarrollándose en sociedad a lo largo de toda la vida. Con lo que este

producto final supone a su vez el fin de este proyecto y el comienzo del siguiente dentro del ya citado proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

4.3.1. Objetivos

Con el desarrollo de este proyecto se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

Utilizar adecuadamente los conceptos de unidad y decena
Utilizar adecuadamente los conceptos básicos de medida: grande, mediano y pequeño
Utilizar unidades de medida no convencionales para realizar mediciones y estimaciones
Leer y escribir con corrección el nombre de los diferentes objetos medidos
Identificar y reconocer diferentes tipos de casas y sus partes
Nombrar materiales con los que se construyen las casa
Identificar y reconocer los elementos de una calle
Clasificar los alimentos según su origen
Diferenciar los alimentos propios de los elaborados
Comprender y relaciona con su vida diaria el conocimiento aprendido
Leer y escribir de manera autónoma los diferentes conceptos y elementos
Utilizar las matemáticas como medio para conocer el total de elementos existentes
Asociar a una imagen la escritura de los diferentes conceptos y elementos propuestos
Fomentar la socialización y la empatía del grupo-clase
Identificar nombres de personas, animales, plantas o cosas
Escuchar y comprender narraciones orales sencillas
Identificar y reconocer los diferentes elementos característicos de un cuento clásico
Leer y comprender un cuento con diálogos
Desarrollar la cohesión textual y la ortografía
Identificar y reconocer las propiedades de una carta
Representar un cuento clásico con la fluidez y entonación adecuadas
Participar en diversas situaciones de comunicación respetando la intervención de sus compañeros

4.3.2. Contenidos

Los objetivos citados serán trabajados mediante los siguientes contenidos:

Lectura y escritura de los números del 1 al 20
La unidad y la decena
Los conceptos grande, mediano y pequeño
Unidades de medida no convencionales: palmo, paso y pie
Asociación de la palabra escrita con el objeto físico medido
Manipulación de objetos físicos existentes en el entorno
Tipos de casa y partes de una casa
Los materiales de construcción
Elementos de la calle y objetos del mobiliario urbano
Origen de los alimentos
Asociación de la palabra escrita con el objeto o elemento expuesto en la imagen
El texto oral y el texto escrito como fuentes de información y diversión
Asociación de elementos del texto oral con la propia experiencia
Vocabulario: familias de palabras
Escritura de oraciones y comprensión de las ideas expresadas en el texto escrito
Expresión oral y escrita: la estructura del cuento
Elaboración de un cuento clásico
Elementos y propiedades de una carta; elaboración de una carta
Preparación y representación de una obra teatral
Participación en debates y respeto por la diversidad de opiniones del alumnado

4.3.3. Competencias básicas

La inclusión de las competencias básicas en el currículo permite a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos contenidos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.

COMPETENCIAS	HABILIDADES
Comunicación lingüística	Aprender a comunicar de manera oral y escrita
Matemática	Interpretar la información y su aplicación a la vida real
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Uso de espacios y elementos reales
Social y ciudadana	Trabajo cooperativo, debates, resolución de conflictos

Cultural y artística	Interpretación y producción de exponentes culturales reales
Aprender a aprender	Aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento
Autonomía e iniciativa personal	Adquisición de una conciencia crítica y reflexiva y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales

4.3.4. Organización y temporalización

Respecto a la organización del alumnado he de destacar que el trabajo en el aula se desarrollará mediante agrupamientos por parejas. En dichos agrupamientos se evitarán niveles de conocimientos muy dispares, favoreciendo aquellas agrupaciones cuyos niveles sean similares con la intención de crear rupturas de conocimiento, favoreciendo así el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales.

En torno a la temporalización de este proyecto he de mencionar que será desarrollado a lo largo del primer trimestre, teniendo como fin el día de celebración de la función de navidad en el centro educativo. De igual forma, he de aclarar que el número de las sesiones así como su duración puede variar a petición del alumnado en función de sus necesidades e intereses con lo que estas sesiones no serán de 55 minutos como las desarrolladas en el plan de intervención autónoma, sino que tendrán una duración prolongada en el tiempo en función de la dificultad requerida por la tarea a realizar. Por ello se plantea la posibilidad de denominar estas sesiones como secuencias didácticas.

4.3.5. Recursos y espacios utilizados

Los materiales denominados didácticas que vamos a utilizar para llevar a cabo este proyecto, he de mencionar que se tomará como base las diferentes publicaciones expuestas por Nemirovsky (1999), quien defiende que estos elementos no deben ser de uso únicamente escolar sino que deben ser elementos que el alumno pueda encontrar fuera del aula, es decir, que formen parte de su vida social.

En resumen, se trata de utilizar los recursos que la sociedad utiliza para jugar, leer, escribir y disfrutar con la intención de convertir dichos recursos en didácticos, mediante su uso real en el aula.

Respecto a los espacios utilizados en esta propuesta he de destacar que se hará uso de los espacios públicos del centro, partiendo del uso del tablón presente en el aula, entendiéndolo como un espacio donde plasmar las actividades realizadas por el alumnado y diferentes exponentes culturales reales, como pinturas o poemas de autores conocidos, ya que como he dicho con anterioridad resulta mucho más productivo que el discente manipule directamente con el contenido tal y como es realmente. Este espacio será denominado “El rincón de la expresión” (Nemirovsky, 1999). Del mismo modo, para entender este aprendizaje desde una perspectiva social es necesario acondicionar el resto de espacios por lo que también haremos un uso social de los pasillos, recurriendo una vez más a todo tipo de exponentes culturales reales con la intención de que todo lo expuesto guarde relación con el mundo exterior.

4.3.6. Desarrollo de la propuesta de mejora

SESIÓN 1

Como queda reflejado en el apartado de revisión crítica del Prácticum III, el grupo de primer ciclo con el que se desarrolló mi experiencia en prácticas se caracterizaba por una carencia de habilidades y conocimientos respecto al sistema convencional de lectura y escritura, por lo que aunque bien es cierto que la lectura y escritura del nombre propio es una actividad habitual de educación infantil, es necesario partir en nuestro proyecto desde esta tarea con la intención de que el alumnado sienta desde un primer momento el aprendizaje como suyo.

Coincidiendo en este aspecto con lo expuesto por Ferreiro (2000), quien califica la escritura del nombre propio como una escritura singular con una fuerte carga emocional que no puede ser comparable a la carga emocional de otras escrituras más neutras, dado que el nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad. En otras publicaciones va más allá y señala lo siguiente respecto a la construcción del nombre propio:

“...es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición”

(Ferreiro, 1982, p. 163-164)

Por ello esta sesión comenzará con el trabajo del nombre propio de manera individual por parte de cada alumno así como de su lectura. Siendo apoyado este alumno en todo momento por el otro miembro de la pareja a la que pertenece.

Una vez finalizada esta primera parte de la sesión trabajaremos de forma paralela la cohesión textual por medio de los cuentos clásicos, relacionando así al mismo tiempo cohesión textual y ortografía. Para ello, el docente leerá en voz alta la versión de los hermanos Grimm del cuento “Pulgarcito”. A lo largo de dicha lectura se plantearán diferentes debates para que el alumnado plantee como cree que puede continuar la historia, así como que harían ellos y cómo reaccionarían si fuesen Pulgarcito. Tras finalizar esta lectura, se pedirá a los discentes que escriban el nombre propio del protagonista del relato, en este caso Pulgarcito.

SESIÓN 2

En esta segunda sesión continuaremos ampliando el horizonte de nuestro aprendizaje, recurriendo para ello a los diferentes elementos presentes en el aula. Para su identificación, representación y escritura recurriremos a unidades de medida no convencionales como el palmo, el peso y el pie, integrando así el área de matemáticas en este proyecto, ya que como señala Gallego (2005) debemos entender la matemática como parte del proceso de socialización, pues el simple hecho de clasificar los diferentes objetos por su tamaño ya implica medición y por tanto el uso de conocimientos matemáticos.

Para comenzar la sesión se le mostrará al alumnado en la pizarra digital una imagen en la que aparece un palmo, un paso y un pie y se formularán las siguientes preguntas: ¿Qué representan estos elementos? ¿Dónde podemos encontrarlos? ¿Para

qué podemos usarlos? Con estas preguntas de carácter abierto se pretende guiar al alumnado en su búsqueda del significado de estos elementos, los cuales pretendemos utilizar para medir.

Se ha tomado la decisión de utilizar estas unidades de medida y no otras, ya que estas nos permiten realizar estimaciones de grandes cantidades numéricas lo cual resulta más sencillo de asimilar y comprender al alumnado. Supone por tanto esta sesión un primer acercamiento al concepto de medida, sobre el que más adelante en posteriores proyectos se comenzará a trabajar las unidades de medida convencionales, asociando para ello el término medir a los conceptos de precisión y exactitud.

Continuando con el desarrollo de esta sesión, he de mencionar que se le pedirá al alumnado que mida al menos 10 objetos con cada unidad de medida no convencional trabajada (palmo, peso y pie), los cuales a posteriori deberán reflejar en una tabla de medida expuesta en la clase en la que anotarán el nombre del objeto así como su medida y la unidad de medida utilizada. Dicha tabla será mostrada como un documento compartido y visible para todos con la intención de poco a poco el alumnado vaya descubriendo la necesidad de establecer una unidad de medida estándar ya que un mismo objeto puede medir un número diferente de palmos, pies, etc. Mediante el requerimiento de medir al menos 10 objetos estaremos trabajando también el concepto de decena.

Paralelamente al aprendizaje de las unidades de medida no convencionales, y ya en la segunda parte de esta sesión, se procederá a una nueva lectura en voz alta del cuento clásico “Pulgarcito”, en esta ocasión de la versión original de Charles Perrault con la intención de que el alumnado sea capaz de darse cuenta de que pueden existir diferentes versiones de un mismo relato en función de quien lo cuente y que por tanto no existe una única respuesta válida, sino que pueden existir tantas respuestas como personas opinen o muestren su versión ante un hecho o situación

Como parte final de esta sesión se planteará un debate en el aula en torno a que unidad de medida no convencional, introduciendo al alumnado así en la necesidad de establecer una unidad de medida estándar como ya trabajamos en la primera parte de la sesión haciendo uso de la tabla de medida expuesta en el aula, creen los

discentes que debería utilizar Pulgarcito para medir los diferentes objetos presentes a su alrededor. De igual forma, se formulará la siguiente pregunta: ¿Y sus hermanos? ¿Utilizarán las mismas unidades de medida? De este modo, se trabajarán a su vez los conceptos de mucho-poco, grande-pequeño, etc. A posteriori, reunidos por parejas deberán anotar una decena de objetos presentes en el cuento así como la unidad de medida que utilizaría Pulgarcito para medirlos y la que utilizaría sus hermanos. Un miembro de la pareja se encargará de escribir el nombre del objeto y el resultado de su medición, mientras que el otro miembro se encargará de ilustrar ese objeto. Dichas anotaciones pasarán a formar parte del rincón de la expresión, para que todos puedan observar la tarea realizada por sus compañeros y compañeras.

SESIÓN 3

Como se puede observar en anteriores sesiones el contenido aparece secuenciado, partiendo en todo momento del propio alumno y el contexto de aula. Por ello, en esta sesión continuaremos expandiendo nuestro aprendizaje de manera progresiva, basándonos en lo que el alumnado ya conoce para comprobar si poco a poco se está alcanzando la interiorización y la metacognición. Continuando con esta estrategia de trabajo, en esta sesión integraremos el área de conocimiento del medio mediante el aprendizaje de aquellos elementos presentes en el contexto educativo, realizando para ello una visita por el centro educativo guiada por el docente en la que nos detendremos en cada una de las partes y estancias que este edificio presenta. Con la puesta en marcha de esta actividad se pretende que el alumnado saque conclusiones tanto individuales tanto grupales en torno a los diferentes elementos que presenta el colegio y tome conciencia de que ello puede ser extrapolable a los elementos presentes en su propio hogar.

Tras esta visita por el centro educativo, con una duración aproximada de 20 minutos, en nuestra vuelta al aula se le planteará al alumnado la siguiente pregunta: ¿Estos elementos como ventanas y puertas solo existen en el cole? ¿Podemos encontrarlos en otros lugares? ¿Dónde?

Una vez logrado que este debate transcurra en torno a las diferentes partes de una casa y con la intención de que el alumnado tome conciencia de que existen diferentes tipos de edificios, trabajaremos de forma paralela el cuento clásico “Los

tres cerditos”. El docente leerá este cuento en voz alta planteando las siguientes preguntas a lo largo de dicha lectura: ¿Qué os parecen las decisiones de los cerditos? ¿Por qué el lobo consiguió derribar la casa de paja? ¿Y la de madera? ¿Qué materiales empleo el hermano mayor para construir su casa? De este modo y mediante un debate posterior a la lectura se pretende que el alumnado sea capaz de diferenciar la existencia de varios tipos de casas, así como que materiales necesitamos para la construcción de las mismas.

Para finalizar esta sesión se le pedirá al alumnado que dibuje como es su propia casa asociando una palabra a cada parte de la casa. Con ello se pretende que lo aprendido en el aula sea útil para su trabajo en casa y viceversa.

SESIÓN 4

En esta cuarta sesión y ante la imposibilidad de salir del centro educativo con el grupo de primer ciclo, se trabajará el entorno urbano mediante el uso de imágenes y flashcards.

En primer lugar se mostrará en la pizarra la imagen de una calle, y se propondrá una lluvia de ideas en que el alumnado nombrará e identificará los diferentes elementos del mobiliario y el entorno urbano que ya conoce, mientras que una pareja elegida mediante el consenso del grupo, deberá anotar el nombre de los elementos citados en la pizarra. A posteriori, dibujarán en un folio como es su propia calle incluyendo los elementos ya citados en la lluvia de ideas, asociando además cada dibujo a su grafía correspondiente. De igual forma, con ayuda de sus compañeros y compañeras y del propio docente deberán anotar en el rótulo el nombre de su calle y el número correspondiente a su portal en el espacio habilitado para ello. Como no podía ser de otro modo, dichos dibujos pasarán a formar parte del ya conocido como el rincón de la expresión.

Una vez finalizada esta tarea, haremos uso de flashcards para trabajar los elementos que podemos encontrar en el mercado así como las tareas que se desempeñan en el mismo (*Ver anexo I*). Para ello partiremos de las experiencias que el alumnado ha tenido con el mercado. Una vez centrados en los alimentos trabajaremos los diferentes alimentos que conocen y estableceremos una clasificación según su

origen. Dicha clasificación se llevará a cabo en una tabla presente en el aula, donde cada pareja deberá dibujar el alimento en cuestión y escribir su nombre en su lugar correspondiente.

La segunda parte de la sesión estará relacionada con el contenido referente al mercado y en ella se trabajará la versión de los hermanos Grimm del cuento clásico “El lobo y los 7 cabritillos”. En torno a este cuento el docente realizará una lectura en voz alta y durante la misma se trabajarán los números ya que el alumnado deberá anotar cuantos cabritillos se va comiendo el lobo y cuantos le faltan para lograr comerse a todos. Además, se formularán preguntas en torno a cuales son los alimentos que utiliza el lobo para modificar su apariencia y de donde proceden dichos alimentos.

En la parte final de la sesión, el docente mostrará en la pizarra digital 3 frases, referentes al cuento clásico trabajado, que el alumnado deberá ordenar en función de su sucesión en el tiempo, debiendo anotarlas más tarde en su correcto orden en la libreta. De este modo se trabaja la sucesión del tiempo propia del área de matemáticas gracias a la simplificación del tiempo llevada a cabo en los cuentos clásicos.

SESIÓN 5

En esta sesión retomaremos el punto de partida de este proyecto, es decir, el propio alumno, ya que considero necesario dar un tiempo al niño para que pueda interiorizar el contenido trabajado en anteriores sesiones. Con lo que en esta sesión se trabajará la educación en valores mediante diferentes situaciones de conflicto surgidas a lo largo de este tiempo, planteando para ello una asamblea en gran grupo en la que cada alumno expondrá su opinión. El docente actuará como guía en este desarrollo y fomento de valores tales como el respeto y la responsabilidad.

En la segunda parte de esta sesión, el aprendizaje en valores se extrapolado al cuento de “Pulgarcito”. A través de este cuento trabajaremos los prejuicios y tópicos establecidos por la sociedad como el hecho de poder etiquetar a Pulgarcito como diferente por su tamaño. Mediante el análisis y reflexión en torno a este relato el alumnado comprobará que Pulgarcito lejos de ser etiquetado como diferente es

mostrado con una figura heroica y valiente dada su capacidad para resolver problemas. Una vez finalizada dicha reflexión se plantea un debate en el aula sobre cómo reaccionarían ellos ante las diferentes aventuras que vive Pulgarcito.

SESIÓN 6

En el transcurso de esta sesión y coincidiendo con el plan de apadrinamiento lector del centro el cual tiene lugar cada tres semanas, el alumnado de cuarto curso visita el aula de primer ciclo para la lectura de un cuento clásica. Aclarar que en esta visita cada alumno de cuarto curso apadrinará a uno de primero.

En esta sesión y tras previa preparación del docente con el grupo de cuarto curso, aprovechando que imparte la materia de conocimiento del medio a dicho grupo, leerán al alumnado de primer curso dos versiones del cuento de Pulgarcito, concretamente la versión de los hermanos Grimm y la original de Charles Perrault.

En la segunda parte de esta sesión y una vez finalizado el apadrinamiento lector, se planteará una votación en el aula para elegir la versión en torno a la cual elaborarán su propio cuento. Como citamos al comienzo de esta propuesta todas las experiencias vividas a lo largo del proyecto serán experiencias reales, con lo que habrá un presidente encargado de contabilizar los votos y considerarlos como válidos o no, así como un secretario encargado de anotar los votos en la pizarra en favor de cada una de las versiones expuestas. Se contabilizarán como válidos aquellos votos que reflejen el nombre del alumno o alumna junto a la versión escogida, indicando con un 1 la versión de los hermanos Grimm y con un 2 la original de Charles Perrault, aprovechando que se trabajaron en ese orden y para evitar posibles malentendidos.

En condiciones normales y dada la gran variedad de personajes que muestra la versión original el alumnado se decantará probablemente por este relato, con lo que el proyecto continuará desarrollándose en torno a la versión original de Perrault.

Para finalizar esta sesión el docente escribirá en la pizarra la siguiente cuestión: ¿Qué sabemos del cuento? A partir de esta cuestión, cada alumno que así lo desee deberá levantarse de su sitio y escribir una aventura sucedida en el relato, personajes que participan, elementos, objetos, etc. Una vez que cada alumno y alumna ha

escrito una pequeña frase sobre un suceso del cuento como por ejemplo: Pulgarcito dejó migas de pan en el camino para poder volver a casa; el docente siguiendo las instrucciones del grupo-clase ordenará los sucesos anotados en la pizarra en función de sucesión en el tiempo, comprobando así si el alumnado ha interiorizado los conceptos de antes, durante y después. Además, se estará trabajando el área de matemáticas y la importancia de los números en función del contexto en el que nos encontremos, pues por ejemplo, no es lo mismo vivir en el portal uno que llegar el primero a una carrera, y no es lo mismo ser el jugador número 10 de un equipo de fútbol que acabar el décimo una carrera.

Cuando estas anotaciones hayan sido ordenadas y numeradas en la pizarra se pedirá al alumnado que expresa de manera oral, y mediante los conceptos de decena y unidad, el número de situaciones anotadas. Por ejemplo: Hemos apuntando una decena y siete unidades de sucesos que transcurren en el relato.

SESIÓN 7

Es en esta sesión cuando el alumnado comienza a rescribir por parejas su propio relato en torno al cuento de Pulgarcito, basándose para ello en la sucesión de las acciones ya anota en la pizarra el día anterior. Cada página deberá ir acompañado en todo momento de un dibujo que plasme lo sucedido, y a diferencia de lo que sucede en la vida misma el dibujo no lo hará quien escribe, sino que un miembro de la pareja será el encargado de escribir y el otro miembro se encargará de ilustrar, trabajando así la comprensión lectora también en el ilustrador ya que este lee y dibuja. Esta elaboración del cuento, nos permite trabajar al mismo tiempo coherencia textual y ortografía.

“Concebimos la lectura como un proceso activo y centrado en la comprensión del mensaje, en el cuál el lector reconstruye el significado del texto, interactuando con él”

(Carlino y Santana, 1996, p. 31)

Para ello es necesario recordar que el docente no debe ser más que un guía:

“...que proponga situaciones donde el conocimiento pueda ser re-construido por los niños”

(Carlino y Santana, 1996, p. 36)

SESIÓN 8 Y 9

Ambas sesiones se dedicarán a continuar con la elaboración de los cuentos por parejas.

SESIÓN 10

Dicha sesión estará destinada a la maquetación y encuadernación del libro. Para ello trabajaremos previamente los diferentes elementos que deben contener una portada y contraportada, así como la numeración de las páginas. Además, con la intención de que esta producción se asimile a las características de un libro real, la portada y la contraportada se elaborarán sobre dos cartulinas del mismo tamaño que las páginas del libro pero de diferente color para que el alumno tome conciencia de que los libros tienen la portada y contraportada de una pasta más dura que las páginas interiores, pues su función es además, proteger dichas páginas.

Del mismo modo, se propondrá la realización de un índice en el que se deberán diferenciar tres partes: comienzo, desarrollo y final. Para poder llevar a cabo esta tarea resulta fundamental que el alumnado haya interiorizado el concepto de sucesión del tiempo. En caso de que el alumnado presente dificultades respecto a la asimilación de este concepto el docente volverá a trabajar la sucesión del tiempo recurriendo para ello a diferentes imágenes que el alumnado deberá ordenar en el tiempo (*Ver anexo II*). Dicha actividad sería realizada en gran grupo.

Para finalizar destacar que la encuadernación los diferentes cuentos será llevada a cabo mediante el uso de fasteners, ya que este es el material más asequible y sencillo del que podemos disponer en el centro educativo para realizar encuadernaciones. Una vez que estos cuentos han sido elaborados, maquetados y encuadernados pasarán a formar parte de la biblioteca de aula, estando a disposición de todo aquel que lo desee.

SESIÓN 11

En esta sesión y con la intención de llevar a cabo nuestro producto final que no es otro que el de la representación teatral del cuento clásico Pulgarcito, se plantea al alumnado la necesidad de enviar una carta al equipo directivo para solicitarle la posibilidad de representar este relato en la función de navidad. Para que esta producción tenga un carácter real y se asimile al lenguaje cultural empleado por la sociedad, se seguirán todas las pautas necesarias para la elaboración y envío de una carta.

En primer lugar, se trabajarán los elementos propios de una carta así como el orden en el que deben aparecer: lugar y fecha, motivo del escrito y destinatario, cuerpo de la carta, despedida y nombre y firma de quien envía la carta, es decir, el remitente. A posteriori una pareja elegida por el gran grupo comenzará a escribir en la pizarra las diferentes ideas expuestas por sus compañeros en torno al contenido de esta carta. Una vez que dicha carta haya sido elaborada y secuenciado su contenido, el gran grupo elegirá una nueva pareja que deberá reescribir esta carta en un folio, siendo un miembro el encargado de escribirla y el miembro restante el encargado de elaborar un sobre. Para ello contarán con la ayuda de sus compañeros y compañeras e incluso del docente si es necesario. Antes de meter la carta en el sobre deberá ser firmada por todos los miembros del grupo.

Para finalizar con esta tarea, el alumnado se reunirá nuevamente para elegir una nueva pareja que se encargará de depositar esta carta en el buzón de sugerencias situado en la puerta del despacho del equipo directivo.

SESIÓN 12

Con la respuesta favorable recibida por parte del equipo directivo respecto a la representación teatral de Pulgarcito y ante la escasez de tiempo disponible para la preparación de la obra, surge la necesidad de enviar una carta a las familias solicitando su colaboración para la consecución de material para la confección del decorado y la búsqueda de vestimenta adecuada para cada personaje. Para ello, se recordará cuáles fueron las pautas seguidas para la elaboración de la carta dirigida al equipo directivo. Una vez realizado dicho recordatorio el grupo elegirá una pareja encargada de escribir en la pizarra la carta a partir de las ideas propuestas por sus compañeros y compañeras. A posteriori, el alumnado, deberá reescribir esta carta,

en esta ocasión de manera individual pues cada uno hará llegar su carta a su familia, firmándola en última instancia y elaborar su correspondiente sobre. En el contenido de esta carta se le pedirá a los padres una contestación escrita argumentando cuál sería su colaboración en nuestro proyecto.

SESIÓN 13

Al comienzo de esta sesión el alumnado deberá leer en voz alta las respuestas recibidas por su familia para saber así de que recursos disponemos para la puesta en marcha de la obra teatral. Una pareja, elegida por el gran grupo, será la encargada de anotar los diferentes recursos disponibles en la pizarra.

A posteriori se distribuirán las diferentes tareas a realizar para poder alcanzar el producto final pretendido. Para que los 23 alumnos y alumnas que conformar el grupo-clase participen en la obra, se distribuirán los roles del siguiente del modo: Pulgarcito, 7 hermanos, 2 alumnos/as que harán de pajarillos, la madre y el padre de Pulgarcito, la mujer del ogro, el ogro, el rey y 8 narradores, que se repartirán las diferentes escenas. Estos narradores serán además los encargados de elaborar el guion de la obra teatral, mientras que el resto de compañeros y compañeras se encargarán de la elaboración del decorado.

SESIÓN 14, 15 Y 16

Estas sesiones serán dedicadas a la elaboración del guion, diseño del decorado y búsqueda vestimentas.

SESIÓN 17, 18 Y 19

Durante estas sesiones se realizarán diferentes ensayos de la obra teatral en el aula.

SESIÓN 20

En esta sesión se llevará a cabo un ensayo, ya con todo el decorado y los elementos necesarios para su caracterización, en el salón de actos, lugar donde se celebrará la función de navidad.

SESIÓN 21

En esta última sesión de nuestro proyecto se celebrará la función de navidad, y a ella podrán asistir las familias y el alumnado de educación infantil, así como el resto de compañeros pertenecientes a otros cursos del centro educativo. Dado que probablemente no haya espacio suficiente para todo el alumnado, se plantea la posibilidad de repetir la función en varios pases a lo largo de toda la mañana.

4.3.7. Evaluación

Con la evaluación de esta propuesta no se pretende evaluar el número de bloques de contenido presentes en la programación que el alumnado es capaz de memorizar, sino que se evaluará y valorará la adquisición de habilidades y conocimientos por parte del alumnado así como la utilidad que hacen de este conocimiento para su participación en sociedad.

“evaluamos qué no saben los niños y que es lo que les cuesta para posteriormente evaluar qué es lo que han aprendido”

(Carlino y Santana, 1996, p. 65)

%	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGROS			
		Inadecuado (5,75)	Puede mejorar (13)	Satisfactorio (19,75)	Excelente (25)
25	Participación	No participa en los diferentes debates y asambleas planteadas	Participa y expone sus inquietudes como posible tema de debate	Participa en los debates planteados exponiendo sus inquietudes y tratando de aportar soluciones a los conflictos surgidos	Participa en los debates planteados, socializándose con sus compañeros y exponiendo argumentos que puedan ayudar a la mejora y evolución del grupo clase, respeta el turno de palabra y la

					diversidad de opiniones
25	Actitud	No muestra interés y trata de distraer continuamente a sus compañeros	Muestra interés solo por aquellas tareas que le atraen, su esfuerzo es mínimo y se distrae con facilidad	Muestra una actitud positiva frente al proceso de aprendizaje y se muestra comprometido con el mismo	Muestra una actitud positiva frente al proceso de aprendizaje y se muestra comprometido con el mismo, proponiendo mejoras si las considera oportunas
25	Trabajo en pequeño grupo	No participa en el trabajo en pequeño grupo propuesto	Participa y expone nuevas ideas que pueden beneficiar la tarea en pequeño grupo	Participa y expone el trabajo realizado al gran grupo	Participa y muestra el trabajo al gran grupo, argumentando sus opiniones en los diferentes debates planteados tras la muestra de los trabajos de sus compañeros
25	Adquisición de habilidades, conocimientos y competencias	No está capacitado para transferir lo aprendido a situaciones prácticas, ni se esfuerza por mejorar	Le cuesta aplicar lo aprendido a situaciones prácticas, pero se esfuerza constantemente por mejorar	Aplica lo aprendido a diferentes situaciones o experiencias reales planteadas	Hace uso de lo aprendido constantemente para resolver los problemas que van sucediendo a lo largo del proceso de aprendizaje sin necesidad de ser guiado por el docente

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado como producto final de mi etapa universitaria me ha permitido definir cuáles son mis metas como futuro docente profesional. En mi primer lugar, he de destacar que gracias a la profunda revisión crítica realizada en torno a mi experiencia como docente en prácticas he podido comprobar que la continua formación de un docente no es un propósito o meta sino una necesidad, ya que el rol docente debe revisarse durante toda la vida profesional, pues si queremos que el proceso de aprendizaje tenga un significado social, es necesario que este proceso sea adecuado al momento histórico actual. Con lo que el docente debe huir de la denominada zona de confort hacia una nueva zona de aprendizaje en la que podamos desarrollar nuevos conocimientos,

Por ello surgió este trabajo desarrollado a través de un proyecto, como anteposición al libro de texto como eje vertebrador y las clases magistrales impartidas por el docente como único valedor de la verdad, con la pretensión de que todo lo aprendido presente una aplicación real en la sociedad. Durante el transcurso de este trabajo he podido descubrir nuevas fuentes y referencias propias de la pedagogía actual que me han permitido no solo orientar mi propuesta de mejora en torno a la lectura y la escritura, así como redefinir mi concepción del proceso de aprendizaje y su desarrollo en el aula.

Por tanto, considero que el aprendizaje más relevante que he obtenido a lo largo de esta trabajo es que el alimento de la escuela debe ser la experiencia de los niños (Tonucci, 1998), es decir, la escuela debe abrirse a la vida, al conocimiento que poseen los alumnos y trabajar alrededor del mismo, actuando el docente tan solo como un guía encargado de proporcionarles las herramientas necesarias para ello. Con lo que en mi futura labor como docente profesional trataré en todo momento que las acciones educativas llevadas a cabo en el aula partan de los intereses de los niños.

Llegados a este punto quisiera exponer una cuestión que considero que todo docente debe plantearse a lo largo de su vida profesional: ¿Qué enseño cuando no estoy

enseñando? En nuestro caso la respuesta es sencilla, el docente no está enseñando en el concepto más tradicional de la palabra, sino que está permitiendo al alumno que descubra el conocimiento por sí mismo de manera autónoma y responsable basándose en sus experiencias vividas.

Respecto al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura he de mencionar que la puesta en marcha de este trabajo me ha llevado a la conclusión de que para que exista una relación entre el éxito escolar y el éxito en la vida es necesario que exista una relación entre la escuela y la vida misma. El desarrollo y estudio de este proceso me ha permitido comprender que el aprendizaje de la lectura y la escritura supone la base de cualquier otro proceso de aprendizaje ya que para desarrollar nuevos conocimientos de manera significativa es necesario potenciar aquellas habilidades propias de la oralidad y la comunicación que le permitan al alumnado tomar conciencia de lo aprendido y comprender que utilidad puede presentar el conocimiento adquirido en su vida cotidiana.

Además, la decisión de utilizar los cuentos clásicos como eje vertebrador de mi propuesta de mejora, me ha permitido descubrir las múltiples aplicaciones que presenta este género literario en el aula. Ya que, aunque bien es cierto que en un principio me decanté por este tipo de relatos dada su estructura diferenciada y su simplificación del tiempo, a lo largo de este trabajo fin de grado y su estudio en torno a diferentes fuentes bibliográficas he podido descubrir que la aplicación de los cuentos clásicos en el aula va mucho más allá, pues supone también un instrumento más de alfabetización que nos permite trabajar al mismo tiempo la coherencia textual y la ortografía. Además, el correcto uso de la literatura infantil en el aula ayuda a dominar el lenguaje asociado al pensamiento (Colomer, 2006). Ayuda al niño a descubrir que pueden darse situaciones muy dispares, con lo que da pie a un pensamiento alternativo que fomenta la creatividad y la comunicación. A su vez permite descubrir los usos del lenguaje y en que situaciones o contextos se utilizan unas palabras u otras. De igual forma, el uso en el aula de estos cuentos clásicos me ha permitido trabajar contenidos propios de la programación mediante su puesta en práctica en diversas situaciones presentes en los diferentes relatos.

En definitiva, el esfuerzo y dedicación desarrollados ante este Trabajo Fin de Grado me han permitido establecer la siguiente conclusión en torno al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Estar alfabetizado hoy día es poder circular con eficiencia y sin temor por el entramado de las prácticas sociales vinculadas con lo escrito. Por ello debemos brindar al alumnado experiencias con exponentes culturales reales que le permitan conocer la realidad tal y como es.

Como conclusión final como docente, quisiera destacar que no solo basta con proponer nuevas herramientas de trabajo en el aula, pues la eficacia de estas herramientas dependerá en gran parte del uso que le sea dado por el docente, por lo que considero que a pesar de que el docente ha adquirido un nuevo rol en la enseñanza actual como guía, su importancia en el proceso de aprendizaje no ha disminuido como muchos piensan sino que ha adquirido un papel aún más relevante, ya que en nuestras manos está la formación de los ciudadanos encargados de dirigir y desarrollar la sociedad del mañana. Por ello, ante las múltiples trabas que nos podamos encontrar en el camino, siempre me planteare la siguiente pregunta para seguir adelante: ¿Qué queremos formar, ciudadanos críticos o ciudadanos que se limiten a acatar las normas y prejuicios ya establecidos por la sociedad?

En nuestras manos está la sociedad del mañana, ¡A por ella compañeros!

CONCLUSIONS

The development of this Final Year Dissertation as an end product of my university stage has allowed me to define my goals as a future professional teacher. Firstly I have to emphasise that thanks to the deep critical review made about my experience as a teacher in my teaching practice, I have realized the necessity of a continuous training of a teacher since the teacher role must be thoroughly revised throughout the professional life. If we want that the learning process has a social meaning, it is necessary that this process conforms to the current historical moment. The teacher must run away from the comfort zone towards a new learning area in which we can develop new knowledge.

Therefore this proposal emerges with the intention that everything the pupils learn has a real and meaningful use in society. During the course of this dissertation I

have found out new sources and references of the current pedagogy which have allowed me not only to guide mi proposal for improvement on reading and writing but redefine my perception of the learning process and its development in the classroom.

Because of that, I consider that the most relevant learning I have got throughout this project is that the school must start from the children's experiences (Tonucci, 1998). That is, the school must be opened to life and start working from the knowledge that pupils already have while the teacher is just a guide who provides the necessary learning tools in order to get knowledge. For this reason, in my future work as a professional teacher I will try that the educative actions carried out in the classroom start from the students' interests.

At this point, I would like to set forth a question which, from my point of view, every teacher should think about: What do I teach when I am not teaching? The answer is easy. The teacher is not teaching in the most traditional concept of the word but he is allowing pupils to discover knowledge by themselves in an autonomous and responsible way according to lived experiences.

With regard to the reading and writing learning process I have concluded that, so that there is a relationship between school success and success in life, there must be a relationship between school and life itself. The development and study of this process has allowed me to understand that the reading and writing learning is the basis of any learning project since in order to develop new meaningful knowledge it is necessary to strengthen oral and communicative skills which allow students to be aware of what they have learnt and to understand its utility in their daily life.

In addition, the decision of using classic tales in my proposal for improvement has allowed me to discover the different uses of this literary genre in the classroom. Although I firstly chose this kind of tales for its clearly differentiated structures and its time simplification, during this Final Year Dissertation and its study on different bibliography sources I have found out that the use of classic tales in the classroom goes further, since it is also another literacy tool which let us work the textual coherence and spelling at the same time. Besides, the appropriate use literature for children helps to handle the language associated to thinking better (Colomer, 2006).

It helps children to find out that there may be many different situations, encouraging in this way the creativity and communication. It allows discovering the different language uses and the situation or context which different words are used in. At the same time, the use and the put in practice of these classic tales have allowed working the content included in the curriculum.

Definitely, the effort and dedication developed in this Final Year Dissertation have allowed me to establish the following conclusion about the reading and writing learning process: Nowadays being literate is to be able to get on social practices linked to writing in an effective way and without fear. For that reason we must provide students experiences with real cultural exponents which allow them to know reality as it is.

As a final conclusion as a teacher, I would like to underline that suggesting new work tools in the classroom is not enough since the effectiveness of those ones will depend on how the teacher uses them, so I consider that even though teacher has a new role as a guide in the current teaching, it doesn't mean that he is not so important but he has a more outstanding role, since teachers are responsible for training citizens in order to run and develop the future society. So, if we find different obstacles in our way, I will always remember the following question to go on: What do we want to educate, critical citizens or citizens who comply with rules and stereotypes that society establish?

The future society is in our hands. Go for it!

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Antonio Machado Ediciones.

- Carvajal Pérez, F. & Ramos García, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: Colección colaboración pedagógica.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Madrid: Fondo de cultura económica de España S.L.
- Ferreiro, E (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las sesiones plenarias del 26 congreso de la Unión Internacional de Editores. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de educación especial.
- Freinet, C. (2001). *La educación moral y cívica*. México D.F.: Fontamara.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Barcelona: Gedisa.
- Gallego, C. (2005). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona: Grao.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Madrid: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar en la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Trujillo, F. (01/03/13). *Qué aporta el aprendizaje basado en proyectos y cuáles son las principales dificultades*. [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://blog.fernandotrujillo.es/abpintef-que-aporta-principales-dificultades/>
- Vygotski, L.S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Plèyade.
- Zabala, A. (1989). *El enfoque globalizador*. Cuadernos de pedagogía, 168, 22-27.

ANEXOS

Anexo I



Anexo II

