

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

Viajando a través del imaginario

Otros procesos didácticos en el aula

Alumno: Pablo Antonio Fernández Pimentel

Tutora: Sandra Martínez Rossi



Anónimo. (2017, 26 de Abril). *La tierra en nuestras manos* [Fotografía]

Curso académico 2016/2017

A mis padres Mariano y María Dolores.

Mis logros son también los suyos.

*A la Dra. Martínez Rossi,
por abrirme las puertas al imaginario,
haciendo de mí un devoto y fiel discípulo
del Gran Doctor Parnassus.*

Resumen

El siguiente Trabajo de Fin de Grado, a partir de una revisión crítica y reflexión de los aprendizajes realizados en los prácticums, y de un trabajo de investigación relacionado con las nuevas problemáticas asociadas a la pedagogía crítica como respuesta a los mecanismos tradicionales observados, expone el desarrollo de una nueva propuesta de mejora educativa. La experiencia de los prácticums ha favorecido la incorporación de una determinada visión crítica de la pedagogía, pudiendo emplear procesos deconstructivos en los contextos pedagógicos y los materiales didácticos escolares, mientras que el trabajo de investigación ha fomentado el análisis de la actual situación de la escuela en relación a la sociedad de nuestro tiempo y la indagación de concepciones y experiencias pedagógicas alternativas.

Partiendo de las debilidades evaluadas en el proyecto de intervención autónoma se plantea un nuevo diseño de intervención educativa basado en una pedagogía crítica que entiende al docente en un doble aspecto, como un intelectual capaz de interpretar y actuar en el ámbito social, y como un agente social transformador que fomenta el pensamiento propio del alumnado.

Por lo tanto, esta propuesta de mejora consiste en la realización de un Proyecto de trabajo (PdT) que adopta algunos elementos característicos de las comunidades de aprendizaje, incorporando ciertos procesos placenteros (Acaso López-Bosch, 2014) y modos alternativos de organizar el aula. Entorno a la temática medioambiental, el proyecto sugiere la creación de un objeto transdisciplinar que implica a cinco áreas del currículum con el fin de fomentar, entre otras cuestiones, la multialfabetización, el trabajo colaborativo y el uso de las nuevas tecnologías.

La meta fundamental de este TFG es el desarrollo del imaginario del alumnado a partir de la construcción de sus propias micronarrativas, especialmente a través de su cultura visual cercana, de modo que les permita interpretar críticamente y actuar en la sociedad.

Palabras clave: Pedagogía crítica, comunidad de aprendizaje, proyectos de trabajo, imaginario, micronarrativas, cultura visual, medioambiente.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Revisión crítica de los aprendizajes del Prácticum	2
2.1.	Prácticum I	2
2.2.	Prácticum II	4
2.3.	Prácticum III.1	7
2.4.	Prácticum III.2	9
2.5.	Reflexión sobre el conjunto de aprendizajes y competencias adquiridas	10
3.	Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma	12
4.	Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma	17
5.	Marco Teórico	18
5.1.	El docente: un agente crítico y reflexivo	18
5.2.	Hacia una pedagogía crítica	21
5.3.	Pedagogías alternativas para otros procesos didácticos	24
5.3.1.	Unas primeras indagaciones	24
5.3.2.	Los Proyectos de trabajo. Una concepción globalizadora de la enseñanza	26
5.3.3.	Las Comunidades de Aprendizaje	28
5.4.	Rumbo a las fuentes del imaginario: otros procesos didácticos en el aula	29
5.4.1.	La multialfabetización y su importancia en la escuela primaria: medios tecnológicos, audiovisuales y cultura visual	33

6.	Diseño de intervención educativa: propuesta de mejora de la intervención autónoma desarrollada	35
6.1.	Introducción	35
6.2.	Justificación	36
6.3.	Conten(idos)	38
6.4.	Metas	41
6.5.	Competencias	44
6.6.	ProceSOS didácticos	46
6.7.	Mapa Conceptual	48
6.8.	Desarrollo de las actividades	49
6.9.	Temporalización	53
6.10.	Evaluación Boomerang: un ida y vuelta	53
7.	Conclusiones finales	54
8.	Referencias	57
9.	Anexos	67
Anexo I.	Mapa conceptual del Prácticum I	
Anexo II.	Material de intervención en el Prácticum I	
Anexo III.	Mi historia escolar	
Anexo IV.	Mapa conceptual del Prácticum II	
Anexo V.	Contexto etnográfico del Prácticum II, III.1 y III.2	
Anexo VI.	¿Quién quiero ser de mayor?	
Anexo VII.	Mapa conceptual del Prácticum III.1	
Anexo VIII.	Materiales diseñados para el Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1	
Anexo IX.	Mapa conceptual del Prácticum III.2	

- Anexo X. Actividades diseñadas para el Prácticum III.2
- Anexo XI. Deconstrucción del material didáctico utilizado en el Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1
- Anexo XII. Materiales de evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1
- Anexo XIII. Organización espacial del aula
- Anexo XIV. Basurama: problematizando el medioambiente a través del arte
- Anexo XV. Calendario escolar 2017-2018 para la provincia de Málaga
- Anexo XVI. Temporalización de las actividades
- Anexo XVII. Horario lectivo del 6º Curso
- Anexo XVIII. Instrumentos evaluativos

1. Introducción

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado, a partir de un análisis crítico de los prácticums y de una investigación entorno al tema del imaginario y de las pedagogías críticas, desarrollo una nueva propuesta pedagógica fundamentada en la teoría educacional crítica, adaptando algunos de los elementos de una comunidad de aprendizaje para la realización de un proyecto de trabajo (PdT) que permita conectar el aula con la sociedad y las problemáticas cercanas a los estudiantes. Por lo tanto, el tema principal de la propuesta de mejora es el fomento del imaginario del alumnado, potenciar su propio mundo simbólico de manera crítica a través de la elaboración de sus propias micronarrativas textuales y visuales, con el fin de articular y dar sentido a sus representaciones cercanas y cotidianas.

El alumnado desarrollará estas micronarrativas desde diferentes lenguajes, iniciándose en una multialfabetización en la cual la alfabetización a partir de la cultura visual de los estudiantes tendrá un papel destacado. El PdT consistirá en un vídeo realizado por el grupo-clase acerca del impacto y gestión medioambiental de la actividad humana, articulando los contenidos de cinco asignaturas y dando un papel destacado al trabajo colaborativo y al uso de las nuevas tecnologías.

El trabajo consta de nueve apartados. En el segundo apartado, “Revisión crítica de los aprendizajes del Prácticum”, abordo la aún vigente metodología tradicional, que despliega pedagogías invisibles que deben deconstruirse y neutralizarse. También expongo algunas reflexiones acerca de las competencias y los aprendizajes adquiridos.

En el tercer apartado, “Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma”, destaco algunos elementos como son la deconstrucción de los materiales utilizados, la propuesta metodológica y el diseño de las actividades con un incipiente uso del imaginario en el aula. En el cuarto apartado, la evaluación del Proyecto, señalo algunas de las debilidades y fortalezas presentes en dicho diseño de intervención.

En el quinto apartado, “Marco Teórico”, analizo la época posmoderna en la que vivimos para cuestionar una institución escolar anclada en la modernidad, señalando la necesidad de una renovación educativa en el marco de una pedagogía crítica. Seguidamente, describo los antecedentes, autores relevantes y líneas maestras de esta pedagogía. Tras unas primeras indagaciones, me centro en los proyectos de trabajo y las comunidades de aprendizaje. Mas tarde, pongo rumbo al imaginario apostando por una revitalización del signo y el aprendizaje de nuevos lenguajes y alfabetismos.

En el sexto apartado expongo el nuevo Diseño de Intervención Educativa, el cual consiste, una vez adaptada el aula a determinados elementos de una comunidad de aprendizaje, en la elaboración de un proyecto de trabajo (PdT). En el séptimo apartado presento las conclusiones finales alcanzadas a lo largo de este TFG, mientras que en el octavo apartado muestro las referencias consultadas. Por último, en el noveno apartado, incluyo los anexos que abarcan desde los materiales utilizados en las diferentes intervenciones durante mis prácticums hasta aquellos empleados en mi nuevo diseño de intervención educativa.

2. Revisión crítica de los aprendizajes del Prácticum

Tanto la metodología como el uso de los recursos disponibles en las aulas en las que he realizado los distintos prácticums han tenido una gran similitud, ha excepción del prácticum III.2. Analizaré a continuación cada uno de ellos.

2.1. Prácticum I

El CEIP Pablo Ruiz Picasso es un pequeño colegio (una sola línea por curso) integrado en una barriada de clase trabajadora de la localidad de Fuengirola. Fue destinado al 6º curso de primaria bajo la tutorización profesional de la maestra¹. El aula, con una buena iluminación y una ratio de 25 alumnos, contaba con una organización tradicional del espacio constituida por dos hileras de pupitres unidos por parejas, que apuntaban a la mesa de la maestra y a las pizarras. A nivel de recursos estaba dignamente dotada, con una pequeña librería de aula, pizarra tradicional y digital, ordenador y equipo de sonido entre otros. En la aplicación del currículum, la docente desplegaba una adaptación no significativa de los contenidos, ante un alumnado que no presentaba discapacidades apreciables y del cual un 20% era de ascendencia extranjera aunque sin excesivos problemas en el manejo del idioma castellano.

Mi tutora empleaba una metodología tradicional. Entre los distintos nombres con los que se reconoce a esta pedagogía, encontramos el de *Pedagogía Tóxica*, término acuñado por Acaso López-Bosch (2014), la cual asegura que su principal objetivo es “(...) *perpetuar las bases del sistema capitalista [...] perpetuar el actual reparto*

¹ Véase anexo I.

asimétrico del poder” (p. 57). Esta autora define a esta pedagogía como “(...) un modelo educativo que tiene como objetivos: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio” (Ibídem, p. 41).

Me encuentro más en sintonía con términos como el de *Educación bancaria*² empleado por Freire (2015), quien reconoció ser deudor de la concepción digestiva o alimenticia del saber propuesta por Sartre (1968), el cual tomó el alimento como metáfora del conocimiento que el educador debe introducir en los educandos como “(...) una especie de tratamiento de engorde...” (citado en Freire, 2015, p. 67).

Elementos característicos de la metodología tradicional son: el rol del docente como detentador y transmisor del saber ejercido por medio de la clase magistral, el alumno como contenedor de ese saber bajo procedimientos memorísticos, una organización del espacio áulico al estilo de los jesuitas de “(...) pupitres individuales y ordenados en filas” (Torres Santomé, 2005, p. 42), el uso de libros de textos como material curricular estandarizado que ordena la vida del aula y como dispositivo privilegiado de las políticas de control (Martínez Bonafé, 2002), una evaluación calificativa y sumativa basada en un examen despojado de todo valor educativo que fomenta el individualismo y la competitividad, además de ser un mecanismo propio de las instituciones disciplinarias que implica “(...) una mirada normalizadora, que permite calificar, clasificar y castigar [...] En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault, 2012, p. 215).

En el caso de mi tutora, desplegaba esta metodología a través de elementos característicos como el libro de texto, empleado como eje vertebrador de la actividad pedagógica, a excepción de la asignatura de Educación Artística. A dicha metodología incorporaba algunas innovaciones, como dedicar una o dos sesiones al mes a escribir algún artículo para el periódico del colegio, con una organización del espacio áulico que favorecía dinámicas de trabajo más colaborativas y autónomas. La evaluación era

² Para Freire (2015) esta metodología está basada en unas determinadas relaciones de dominación entre el educador y el educando. Esta dominación se ejerce a través de las relaciones de saber-poder, por el cual el educando se transforma en vasija o depósito que debe ser llenado por el educador. En esta relación vertical y asimétrica, el educador es el sujeto del proceso: quien sabe, educa, piensa, escoge el contenido programático, disciplina, etc. Mientras que el educando es el objeto del proceso: los objetos pasivos que memorizan, obedecen las normas importadas, se adaptan al mundo, etc.

continua, con un control individual a la semana de los contenidos, realizándose exámenes individuales orales y escritos al final de cada unidad didáctica (Fernández Pimentel, 2013).

A lo largo de mi práctica acompañé y ayudé activamente a mi tutora profesional, permitiéndome adquirir así una mirada más profesional en el campo de la educación. Desarrollaré una intervención bien estructurada en la asignatura de Conocimiento del Medio en el tema de *Sustancias puras y mezclas*³, empleando las TICs y recibiendo una buena acogida tanto por parte del docente como de los alumnos y las alumnas. Sin embargo, fue excesiva la presencia de la clase magistral en el desarrollo de esta sesión, lo que hizo darme cuenta de mi propia concepción de la educación apegada a una *educación bancaria* forjada en gran medida a lo largo de mi propia historia escolar⁴. Tras el análisis y la reflexión pedagógica de elementos como este recurso etnográfico (Woods, 2011), tomo conciencia de todo ello para dirigir mi pensamiento y acción docente rumbo a pedagogías alternativas más emancipadoras.

2.2. Prácticum II

El CEIP El Tejar de Fuengirola forma parte de una barriada de clase media y trabajadora, y consta de tres líneas por curso tanto para infantil como para primaria. Mi tutora profesional asignada estaba especializada en audición y lenguaje, y el curso en el que desarrollé el Prácticum fue 5º de Primaria⁵.

Las *metanarrativas* presentes en las representaciones visuales tridimensionales del centro escolar son más acusadas que en aquel donde realicé el prácticum anterior. Para Acaso López-Bosch (2012), la realidad puede considerarse como un sistema de representación cargado de significados que articulan un discurso. Para esta autora, pueden darse dos tipos de discursos, sean estos visuales, textuales o auditivos. En primer lugar, la *metanarrativa*, llamada también como gran relato o metanarración, la define como el “(...) conjunto de relatos emitidos por los que ostentan el poder” (Acaso López-Bosch, 2007, p. 30). En segundo lugar se encuentra la *micronarrativa*, definida en oposición a la anterior como el “(...) conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder...” (Ibídem, p. 32).

³ Véase anexo II.

⁴ Véase anexo III.

⁵ Véase anexo IV.

Como defiende esta autora, lo que diferencia fundamentalmente a las *metanarrativas* de las *micronarrativas*, es que las primeras, además de poseer un mensaje manifiesto, explícito, poseen también un mensaje latente, implícito⁶, el cual contiene *un elemento de falsedad* (Acaso López-Bosch, 2007). Al estar encriptado este elemento en el mensaje latente, el receptor no suele llegar a descodificar ni tomar conciencia de esos contenidos, porque es “(...) un tipo de información que no estamos adiestrados para leer” (Ibídem, p. 33). Esta es la razón de no poder apropiarnos de este mensaje, convirtiéndose en un conocimiento importado cargado de creencias y valores que el productor de dichos mensajes quiere depositar en los sujetos. En resumen, podríamos decir que las metanarrativas son relatos (visuales, textuales, sonoros) producidos por el poder que contienen mensajes latentes cargados de falsedad para la colonización de los sujetos, generando en términos foucaultianos, sujetos sujetos.

En el caso del CEIP El Tejar, en primer lugar, sobresalen las metanarrativas proyectadas por elementos como el muro y la fachada frontal, pues ambos refuerzan la violencia simbólica y material que representa el muro: su poder de castigo (Foucault, 2012). En segundo lugar, destacan las presentes en la portada de entrada al edificio de primaria, así como en los pasillos de acceso a las aulas⁷.

Todas estas metanarrativas forman parte de una serie de *pedagogías invisibles*⁸ que albergan discursos reproductivos de la ideología dominante, y que no favorecen al

⁶ Esta presencia de diferentes niveles de mensajes contenidos en los relatos o narrativas ha sido trabajada por diferentes autores (Barthes, Derrida, etc.). Panofsky (1994) distinguía hasta tres niveles de significado en las obras de arte: en un primer nivel, el Contenido Temático Natural o Primario, en un segundo nivel un contenido Secundario o Convencional, y en un tercer nivel el Significado Intrínseco o Contenido. El primer y segundo nivel corresponderían al mensaje manifiesto descrito por Acaso, mientras que el tercer nivel correspondería al mensaje latente.

⁷ Véase anexo V.

⁸ Dichas pedagogías se nutren de cinco conceptos. El primer concepto es el de *violencia simbólica* empleado por Bourdieu y Passeron (2008). Describe una pedagogía implícita que impone una cultura arbitraria por un poder arbitrario. El segundo concepto es el de *currículum opaco*. Aparentemente explícito y visible, es un currículum que revela una falsedad implícita. Este es el caso de la tarima en el aula. Justificada como una mejora de la visión de los estudiantes al docente, se trata realmente de una vigilancia panóptica (Foucault, 2012) de éste al alumnado (Acaso López-Bosch, 2012). El tercer concepto es el de *los aprendizajes de la ausencia*. Estos se llevan a cabo a través del *currículum nulo o ausente*. Pueden encontrarse tres tipos de ausencias: lo que el profesorado omite, lo que el estudiante no recuerda y lo que la institución escolar relega al olvido (Acaso López-Bosch, 2014). El cuarto es el de *la direccionalidad*. Para esta autora los docentes planifican e imparten las clases pensando en un estudiante ideal, lo cual genera inclusiones y exclusiones de aquellos que se ajustan o no a ese modelo dentro del aula. El quinto y último concepto es el de *performatividad*, que esta autora lo

desarrollo de una escuela democrática (Acaso López-Bosch, 2012). Bajo el término de *pedagogías invisibles*, esta autora desarrolla y amplía el concepto de curriculum oculto⁹, definiéndolas como el conjunto de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico de manera latente y “(...) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión” (p. 105).

Con respecto al aula, la iluminación natural proveniente de un lateral era adecuada, pero la organización espacial del mobiliario consistía en cuatro bancadas para cinco estudiantes con ordenadores de sobremesa infrautilizados, que ocupaban una parte importante del espacio reservado tanto para la superficie de trabajo como para las piernas del alumnado. Esto imponía una metodología jerarquizada y tradicional que ayudaba a convertir en objeto y blanco de poder los cuerpos de los estudiantes de manera sutil y continuada, algo característico de las instituciones disciplinarias (Foucault, 2012).

La clase estaba suficientemente dotada: una pequeña biblioteca de aula, pizarra tradicional y digital, ordenador, equipo de sonido, y un proyector para transparencias entre otros recursos. La ratio maestro-alumno era de 21 alumnos, entre los cuales se contaba con cuatro o cinco estudiantes de origen extranjero, y una alumna con cierto retraso cognitivo.

La metodología desarrollada por la docente era tradicional pero con algunas innovaciones: constitución de asambleas para la gestión interna del aula durante media hora a la semana, uso de los ordenadores para la búsqueda de información en determinados trabajos individuales o grupales, etc. Como ocurría en el Prácticum I, la vida en el aula era vertebrada por el libro de texto. La evaluación era continua, con exámenes orales y escritos al final de cada unidad didáctica, utilizando normalmente exámenes estandarizados aportados por la editorial del libro de texto. Con respecto a la atención a la diversidad, un docente de apoyo llevaba a cabo un seguimiento a algunos

resituía en el contexto pedagógico para constatar como todas estas pedagogías invisibles citadas modifican la mente y el cuerpo de los estudiantes, tanto a lo largo de la acción pedagógica como posteriormente (Acaso López-Bosch, 2012).

⁹ Término acuñado por Jackson (1994) y trabajado en España por Torres Santomé (2005), definiéndolo este último como un currículum implícito que es aprendido en todas las interacciones, prácticas y liturgias que tienen lugar cada día en los centros educativos con la intención de reproducir los intereses de la ideología dominante.

estudiantes, pero en el desarrollo ordinario del aula no se realizaba una adaptación significativa de los contenidos (Fernández Pimentel, 2014).

Mi intervención educativa fue cualitativamente más interesante que la del prácticum anterior, destacando la sesión *¿Quién quiero ser de mayor?*¹⁰. Esta tuvo una buena acogida por parte del grupo clase, y supuso un revulsivo para el autoconocimiento del propio alumnado, sus inquietudes, cualidades y puntos débiles.

Viajando a través del imaginario de los superhéroes, que componen una cultura visual de mitos contemporáneos que ellos conocen y manejan, me propuse que los estudiantes comenzaran a tomar conciencia de su *elemento*, un concepto que Robinson y Aronica (2013) desarrollaron para definir aquel campo o actividad del cual disponemos una habilidad o capacidad innata y que nos apasiona, y que si lo desarrollamos puede proporcionar a la sociedad ideas con valor.

2.3. Prácticum III.1

Estas prácticas las realicé en el mismo centro escolar, con la misma tutora profesional y grupo de estudiantes del prácticum II, pero ahora bajo el curso académico de 6º de Primaria¹¹. Tanto el aula como su organización espacial eran algo mejores que en el curso anterior, aunque con algunas incomodidades¹².

La maestra empleó la misma metodología que el curso anterior para una misma ratio de estudiantes y disposición de recursos materiales en el aula (pizarra tradicional y digital, ordenador, etc.). Llevó a cabo una adaptación no significativa de los contenidos para atender a la diversidad del alumnado. Se desplegó una metodología tradicional a través de ciertos elementos característicos, como es el uso de la clase magistral por parte del docente, que operaba como técnico del dispositivo impreso del libro de texto el cual jerarquiza y fragmenta los contenidos en disciplinas, que legitima y vertebrada una determinado modo de acción pedagógica, y que secuencia las actividades enlatadas y

¹⁰ Véase anexo VI.

¹¹ Véase anexo VII.

¹² Algunas de estas incomodidades que afectaban a los estudiantes fueron: un contraluz en el aula durante gran parte de la mañana, los pupitres con espacio estrecho debido a estructuras en ellos para ordenadores que apenas se utilizaban, diferencias entre la silla de la docente (acolchada) y las del alumnado (hoja de madera lisa). Este puede parecer un análisis de un excesivo recelo. Sin embargo, considero que son el tipo de incomodidades que a lo largo de las cinco horas lectivas de cada mañana y cada curso, modelan la conducta y corresponden a las *pedagogías invisibles* ya citadas.

estandarizadas propuestas por la editorial. La evaluación era continua, programando exámenes estandarizados al final de cada unidad didáctica. Considero por mi parte que esta metodología tradicional aplicada en el aula, por bien intencionada que sea, se encuentra desfasada y no responde a las demandas de la sociedad actual, además de no fomentar personas creativas, autónomas y con una mirada crítica.

La maestra incorporaba a esta metodología tradicional algunas innovaciones interesantes, como las asambleas organizadas por el alumnado para la gestión interna de temas de su interés, la realización de uno o dos talleres al mes de escucha activa organizados por la docente, algunas actividades dirigidas a fomentar la cultura de paz en el centro escolar, etc. En mi opinión me parecieron acertadas las innovaciones presenciadas en mis prácticas, como la autogestión del grupo clase de los asuntos de su interés, fomentando en el alumnado su implicación y su responsabilidad como miembros de una microsociedad escolar.

Otro elemento a destacar es la escasa formación del profesorado y el bajo nivel de exigencia al alumnado que he observado en todos mis prácticums con respecto a la asignatura de Plástica, dentro de la Educación Artística en Primaria. El profesorado con el que trabajé, y coincidiendo con el diagnóstico de Hernández (2003), se ceñía a una orientación expresiva o instrumental de la disciplina, obviando entre otras cosas, su potencial para desarrollar la comprensión y el análisis crítico de las narrativas visuales y plásticas a las que el ser humano está expuesto de manera masiva en las sociedades occidentales del siglo XXI (Hernández, 2012).

Durante las prácticas pude realizar intervenciones en casi todas las asignaturas del curriculum. Aunque aún muy influenciadas por la metodología tradicional (la clase magistral teniendo como referencia el libro de texto), algunas de mis intervenciones gozaron de ciertas innovaciones, como la tímida aplicación de una metodología comprensiva, relacional y apoyada en lo visual¹³. En mi Proyecto de Intervención Autónoma¹⁴ me propuse mejorar la calidad del proceso educativo a través, entre otras cosas, del uso del imaginario como *detonante* de la acción pedagógica. Acuñado por Acaso López-Bosch (2014), el concepto detonante alude a “(...) un recurso pedagógico que tiene como función cambiar el punto de vista del estudiante con respecto a la acción

¹³ Este fue el caso de una intervención en la asignatura de lenguaje, en la que a través del contenido de los diminutivos, aumentativos y despectivos, pude conectar disciplinas como el Lenguaje, la Plástica y el Conocimiento del medio (Fernández Pimentel, 2015b).

¹⁴ Véase anexo VIII.

educativa que va a comenzar” (p. 220). Creo que conseguí activar dicho recurso en el aula introduciendo lo inesperado, el extrañamiento y la sorpresa, y generando unas renovadas expectativas en el proceso de aprendizaje (Acaso López-Bosch, 2015a).

2.4. Prácticum III.2

Realizadas también en el CEIP El Tejar de Fuengirola, estuve bajo la supervisión de un tutor profesional que se encontraba a cargo tanto de la jefatura de estudios como de las clases de Música del 2º y 3º Ciclo de Primaria. Este centro escolar tiene como singularidad la asignación de clases de Música en el 1º Ciclo de Primaria, impartidas de manera desinteresada por dos maestras recientemente jubiladas. Esta singularidad me ha permitido obtener una mirada amplia de la enseñanza de la Música llevada a cabo en todos los ciclos educativos de Primaria¹⁵.

El centro escolar dispone de un aula específica para esta asignatura, con cierto acondicionamiento acústico y con tarima flotante de madera en el centro, alrededor de la cual se distribuyen las sillas de los estudiantes en la forma de U, coronada por el escritorio del docente y una pizarra pautada. Entre los recursos materiales con los que está equipada la clase destacamos un conjunto de instrumentos musicales Orff (flautas dulces, instrumentos de percusión, de láminas, etc.), un ordenador con conexión a internet, el retroproyector, un equipo de sonido, la biblioteca de aula, etc.

La metodología empleada era distinta dependiendo del ciclo educativo. Para el 1º Ciclo de Primaria se aplicaban algunas técnicas propias de la Musicoterapia, buscando el desarrollo de la inteligencia emocional y la educación en valores y a través de experiencias activas, globalizadoras y socializadoras. Con respecto al 2º y 3º Ciclo de Primaria, el docente solía plantear como primera actividad durante los primeros 15 minutos de clase un pequeño debate o puesta en común de experiencias relacionadas con la música, con la intención de fomentar en el alumnado, entre otros aspectos, su motivación por la música y el desarrollo de competencias como la ciudadana, además de la lingüística y comunicativa, que el maestro consideraba fundamentales en la etapa de Primaria. La función del libro de texto se relega a un segundo plano, desapareciendo prácticamente a lo largo del 1º Ciclo y con un uso complementario en el 2º y 3º Ciclo de Primaria (Fernández Pimentel, 2015a).

¹⁵ Véase anexo IX.

El maestro era bastante ecléctico en el empleo de una pedagogía específicamente musical, como eran ciertos aspectos de la metodología Orff para la enseñanza de la interpretación instrumental: el uso de la percusión corporal a través de ostinatos rítmicos, o de los instrumentos Orff por su facilidad para la expresión de ideas musicales y la improvisación por parte del alumnado (Pascual Mejía, 2010). Para la enseñanza de la interpretación vocal se nutría de ciertos aspectos del método Kodály, como el desarrollo del oído musical a través del canto, o el uso, para la alfabetización musical, de recursos como las sílabas métricas para la interiorización y estudio de los patrones rítmicos y la lectura musical (Ibídem).

Con respecto a las actividades, la mayor parte de ellas vertebraban la vida cultural del centro escolar (Navidades, Día de Andalucía, Día de la Paz, etc.). Poseían un carácter lúdico e intentaban promover la motivación de los estudiantes. A través de estas actividades, no se llevaba a cabo una adaptación significativa de los contenidos pese a la diversidad del alumnado presente en las clases.

No pude desarrollar mi Proyecto de Intervención Autónoma a lo largo del prácticum III.2, pues mis intervenciones educativas estuvieron subordinadas al desarrollo de las actividades diseñadas por el tutor profesional. Sin embargo, logré diseñar una intervención teórica que me ha ayudado a profundizar tanto en los conocimientos pedagógicos como en los musicales para todos los ciclos de primaria¹⁶.

2.5. Reflexión sobre el conjunto de aprendizajes y competencias adquiridas

Valoro positivamente los aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo del prácticum, que junto con las demás asignaturas del Grado de Primaria, me han ayudado a conectar mi pensamiento y acción educativa, iniciándome en una mirada profesional de la enseñanza. Esto me ha llevado al cuestionamiento de mi pensamiento docente tras la reflexión de mis intervenciones en las prácticas. También he podido ser testigo cada día en las aulas de la proletarización del trabajo del profesorado, teniendo entre otras causas el currículum oficial y la misma institución escolar. Distintos autores han analizado esta cuestión. Jiménez Gámez, Pérez Ríos y Rodríguez Martínez (1999) señalan sus causas en el espíritu neoliberal de nuestra época, en la cual las prácticas legales que apuestan por un profesorado más cualificado y autónomo quedan de facto

¹⁶ Véase anexo X.

anuladas por unas prácticas administrativas y económicas que promueven todo lo contrario: un cuerpo docente más controlado y burocratizado. Como apuntó Apple (1989), una de las consecuencias a esta situación sería una descualificación del trabajo de los maestros y las maestras, reduciéndolo en muchos casos a una labor educativa técnica como operadores de los libros de textos producidos por las editoriales.

Desde que comencé mis prácticas, he emprendido un camino de toma de conciencia con respecto a esta profesión: desde sus pormenores técnicos a su papel clave como agente en la formación de las futuras generaciones.

A lo largo de mi Prácticum I llevé a cabo una labor activa como asistente de mi tutora profesional. Además de realizar alguna intervención educativa, comencé una labor de análisis tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula como de mis creencias y hábitos educativos adquiridos a lo largo de mi propia historia escolar.

En el Prácticum II pude aplicar conocimientos teóricos adquiridos en la carrera para realizar un diseño de intervención adecuado a los intereses del alumnado, además de comenzar a conocer la organización escolar en Primaria.

El Prácticum III.1 me ayudó a desarrollar y fortalecer una mirada independiente y crítica hacia los saberes y valores con los que se trabaja a diario en la institución escolar, *deconstruyendo* (término en el que me detendré más adelante) las *metanarrativas* presentes tanto en el centro escolar como en los materiales de la editorial escolar con los que elaboré mi Proyecto de Intervención Autónoma, para crear, posteriormente, un relato educativo más democrático. Dicha intervención, que trataba la cuestión medioambiental, me reforzó el sentimiento de responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

En el Prácticum III.2 comencé a adquirir destrezas profesionales en mi especialidad de música gracias a las intervenciones tuteladas dentro del marco de actividades propuestas por el maestro, entrando en contacto con un alumnado diverso mediante distintas metodologías musicales. No pude desarrollar mi Proyecto de Intervención Autónoma debido a la ajustada agenda de actividades prevista por el docente. Pese a todo, gracias a la experiencia del prácticum, mi formación profesional previa (Título Profesional de Música en la especialidad de Piano y Técnico Superior de Sonido), y junto a una indagación teórica desde la pedagogía musical, pude diseñar un Proyecto de Intervención que me ha permitido reflexionar sobre la acción, consolidando competencias profesionales que serán útiles en mi futura práctica como maestro de Primaria.

3. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma

Durante mi prácticum III.1 mi tutora profesional me propuso impartir como docente, en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, la Unidad Didáctica 5 del libro de texto de dicha asignatura (VV.AA., 2009a). Decidí diseñar entonces mi proyecto de intervención a partir de esta Unidad, cuyo temario se basaba en los contenidos correspondientes al Bloque I, El entorno y su conservación, concretamente los referidos a “Los seres humanos como componentes del medioambiente y su capacidad de actuar sobre la naturaleza”, propuestos para el Tercer Ciclo de Primaria y pertenecientes al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y contemplados en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de Julio de 2007, por el que se establecía el currículo y se regulaba la ordenación de la Educación Primaria en la ya extinguida ley de educación, la LOE (BOE N° 106, 2006).

Teniendo en cuenta que “(...) el currículum es una forma de representación” (Freedman, 2006, p. 147), y tras un análisis previo del discurso general y de las *metanarrativas* presentes en la Unidad Didáctica del libro de texto, pude comprobar no solo la presencia agazapada de una *pedagogía tóxica* de valores reaccionarios (Acaso, 2014), sino también la de una ideología hegemónica cuyo fin era la reproducción económica y cultural de la sociedad (Apple, 2008). Por esta razón y de manera intuitiva, intenté hacer mío y llevar a la práctica el primero de los preceptos del método desarrollado por Descartes (2011), el dudar de todo, no admitiendo “(...) jamás como verdadera cosa alguna sin conocer con evidencia que lo era” (p. 27). Investido con el espíritu de la duda, me dediqué a la interpretación de los textos facilitados por la maestra desde una mirada crítica para la elaboración de mi intervención educativa.

Para ello me dispuse a *deconstruir* todo el material didáctico con la intención de generar un nuevo relato que aportara nuevos significados, más acorde con el espíritu de los contenidos y valores que de manera explícita defiende el currículum de primaria, y que como docente crítico debía incluir en mi intervención. El término *deconstrucción*¹⁷

¹⁷ Para Ferraris (2006), el término deconstrucción aparece por vez primera en la obra *De la gramatología* (Derrida, 1978), como una traducción del concepto de la tradición metafísica aportado por Heidegger de *Destruktion* o *Abbau*, y presentado al comienzo de la obra *Ser y tiempo* del filósofo alemán. Como señala el propio Ferraris (2006), el término deconstrucción no tiene una connotación negativa y está estrechamente ligado al sentido de construcción. Para el propio Derrida (Citado en Morley, 1993), la deconstrucción trata de cuestionarse los fundamentos en el que un sistema está constituido o se construye con la intención de alcanzar su

fue acuñado por Derrida (2010) y ha traspasado su uso a múltiples campos como la psicología, las ciencias humanas o la reflexión política. Es un término basado en otro anterior denominado *Destruktion*, desarrollado por el filósofo alemán Heidegger y que hace referencia a dismantlar o desmontar (Feinmann, 2006). Este concepto del filósofo galo es interpretado por Acaso López-Bosch (2007) bajo la idea que “(...) cualquier texto se configura a base de dos o más niveles: un nivel explícito y otro implícito [...] por lo que para llegar al corazón de un texto hay que releerlo, descuartizarlo y discernir sus significados ocultos” (p. 91).

Una vez *deconstruido* el material didáctico¹⁸, el nuevo relato sobre el que se construiría mi intervención debía manifestar el impacto de las actividades humanas y de nuestro estilo de vida en los ecosistemas, aportando al alumnado las razones y medidas que nos permitan proteger el medioambiente del planeta. Como comentaba en mi portafolio (Fernández Pimentel, 2015b), lo llevé a cabo usando como *detonante* de mi intervención didáctica el desarrollo del *imaginario* (Chateau, 1976) a través de la construcción de un *relato* que articulara los contenidos establecidos en el currículum (Egan, 2008), permitiendo así la entrada de la emoción en el aula, indispensable para una enseñanza de calidad. Estos relatos estaban apoyados por un material visual que permitió a los estudiantes una iniciación a las representaciones visuales y a la *cultura visual*, ayudándoles a adquirir de manera progresiva una capacidad crítica para la interpretación de imágenes, además de favorecer el desarrollo de otros procesos didácticos en el aula (Freedman, 2006).

Entre los objetivos generales propuestos para este 6º curso de Primaria, mi diseño educativo permitió a los estudiantes ser capaces de analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, de reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, o identificar y plantearse problemas relacionados con elementos significativos del entorno.

historia, configuración y significados. En otras palabras, deconstruir consiste en construir, disolver o buscar en el interior de un texto, otro texto (Derrida, 2010).

¹⁸ Véase anexo XI. Una vez deconstruido, pude crear un nuevo relato para la Unidad Didáctica relegando algunas de las *metanarrativas* del libro de texto: androcentrismo, es el hombre y no la mujer el que hace la historia (McLaren, 1997), la causa esencial del deterioro medioambiental es la sobrepoblación mundial (y no los estilos de vida de las sociedades industriales), o una visión construida y reduccionista del ser humano como un simple *homo consumericus* (Lipovetsky, 2007).

Los contenidos no solo se basaron en los del Bloque I, “El entorno y su conservación”, sino también en otros bloques como el de “La diversidad de los seres vivos”, “Las personas, culturas y organización social” o el de “Cambios de tiempo”. Eran contenidos muy interesantes y variados que podían ayudar a trabajar la mayoría de las competencias básicas a excepción de la competencia matemática.

En la metodología planteada, el uso de la narración y del lenguaje audiovisual tuvieron efectos muy positivos, pues me permitieron comunicarme de manera más eficaz con todos los estudiantes. Además, el intento de lectura e interpretación de imágenes en un gran número de las actividades, me permitió llevar a cabo dinámicas muy activas y participativas en el aula que fomentaron la atención y el entusiasmo de la mayor parte del alumnado, mejorando su compromiso con la asignatura.

En mi Proyecto de Intervención realicé una adaptación no significativa de los contenidos trabajados en las actividades, pese a que algunos sí pudieron haberla necesitado. Sin embargo, creo que el uso de la narración, el lenguaje visual y las TICs facilitaron su interés y la accesibilidad de los aprendizajes propuestos (Fernández Pimentel, 2015b).

Fueron ocho las actividades diseñadas, secuenciadas en siete sesiones a lo largo de algo más de dos semanas, y que tuvieron lugar en el mes de Octubre de 2014, en las horas lectivas destinadas a Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Pese a mantener algunos materiales didácticos aportados por la propuesta pedagógica de la editorial (VV.AA., 2009b) como los descritos más adelante para las cuatro últimas actividades, la reelaboración de algunas de ellas, el nuevo relato creado para la Unidad Didáctica y el diseño de una programación determinada de las actividades, atenuó en gran medida el valor y el sentido de estos materiales didácticos, siendo un mero reforzamiento de las primeras cuatro actividades, que fueron el núcleo del Proyecto de Intervención. Además, otra de las razones por la que no llevé a cabo una deconstrucción completa tanto metodológica como de los materiales didácticos, fue mi intención de respetar ciertas dinámicas de la metodología empleada por la maestra, como leer en voz alta el temario correspondiente del libro de texto.

En la actividad 1 construí una narración apoyada con imágenes cuya estructura se basaba en los pares opuestos de supervivencia y destrucción (Egan, 2008), intentando crear un paralelismo entre la existencia y desaparición en el pasado de los dinosaurios con la situación actual del ser humano, cuyo desarrollo tecnológico y actuales estilos de vida están comprometiendo no solo el futuro de otras especies y el medio ambiente del

planeta, sino también el suyo propio¹⁹. Posteriormente, se abrió un debate sobre las ideas que les resultaron más interesantes, sus preocupaciones con respecto al impacto de la actividad humana en el medio y sobre las iniciativas que podríamos llevar a cabo.

En general la actividad tuvo una muy buena acogida (hasta hubo aplausos), despertando su interés en esta temática, como así lo manifestaron a través de las preguntas y comentarios realizados. Les fascinó que introdujera en el relato a los dinosaurios, y fue un buen disparador de su imaginario. También pude comprobar que muchos disponían de un conocimiento previo que habría que fundamentar y articular: unos estudiantes decían que los polos se estaban derritiendo, otros que ahora hacía más calor, que gastábamos mucha agua, etc. También les encantó (y extrañó a su vez, pues no sabían que algo así podía hacerse) la idea de trabajar en la lectura de imágenes a lo largo de la Unidad Didáctica, pues les comenté que en la sociedad actual es tan necesaria como la lectura de textos.

En la actividad 2 se partió del análisis reflexivo de una imagen utilizada por la organización ecologista Greenpeace, para comenzar a explicar, manteniendo la participación en todo momento, tanto las razones de la alteración de los ecosistemas por la actividad humana como sus consecuencias, exponiendo situaciones reales apoyadas por imágenes. Seguidamente se realizó un debate acerca de los temas surgidos tras la explicación.

En la actividad 3, a partir del análisis reflexivo de una imagen, expuse entre otros contenidos algunas de las medidas de preservación del planeta, empleando artículos de prensa locales y de nuestra comunidad autónoma como ejemplos de medidas que se están tomando en diferentes ámbitos de explotación humana de los recursos naturales. Entre otras cuestiones, a partir del interés surgido tras visionar el logotipo del oso panda con las siglas WWF, les pedí como tarea de indagación a través de Internet y de manera individual, el significado y relación con el medio ambiente de dichas siglas. El debate y la participación fue constante a lo largo de toda la sesión (Fernández Pimentel, 2015b).

En la actividad 4 les hablé acerca de otros posibles estilos de vida más integrados con el medio ambiente, proponiéndoles la lectura adaptada, con un apoyo visual, de la *Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos* (WordPress.com, 2012), seguido posteriormente de un debate dirigido con preguntas.

¹⁹ Véase anexo VIII.

Las actividades 5, 6, y 7 consistieron en la realización de algunos de los materiales didácticos aportados por la editorial del libro de texto (VV.AA., 2009b), por las razones ya comentadas anteriormente. Los estudiantes las realizaron individualmente y estribaban en identificar distintos tipos de sociedades a lo largo de la historia a partir de la observación de imágenes, definir conceptos incluidos en la Unidad Didáctica, identificar y expresar algunos efectos negativos de la actividad humana en el medio, hacer un esquema resumen de los contenidos estudiados, y realizar una redacción sobre el impacto de la actividad humana tras visionar las imágenes de un espacio natural en dos momentos de su historia.

En la actividad 8, los estudiantes debían indagar individualmente por Internet desde casa algunos datos esenciales a cerca de los diversos parques nacionales del territorio español, anotándolos posteriormente en una ficha aportada por la editorial del libro de texto (Ibídem). Lo destacable de esta actividad fue el uso innovador de las TICs. Programé una ficha con los datos de los parques nacionales a través del software Smart para su ejecución en la pizarra digital, de tal manera que para la corrección y puesta en común en clase, los estudiantes que salían a la pizarra debían pulsar con el lapicero digital la localización de los parques nacionales señalados, desplegándose inmediatamente imágenes e información referente a dicha localización y parque nacional. Esto alentó una mayor participación e interés en el alumnado.

Con respecto a la evaluación²⁰ llevada a cabo en mi Proyecto de Intervención Autónoma, fue realizada esencialmente por la maestra a través de un examen escrito al final de la Unidad Didáctica. Por mi parte realicé un control oral de los contenidos que se iban trabajando a lo largo de las sesiones, aunque me consta que la maestra no le dio ningún valor calificativo. Mi intención hubiera sido que la evaluación de cada estudiante estuviese constituida por un 10% de actitud e implicación personal, un 50% de las actividades propuestas en clase y un 40% del conjunto de pruebas orales y escritas que ayudaran a constatar los objetivos alcanzados y la adquisición de las competencias básicas establecidas en el currículum.

²⁰ Véase anexo XII.

4. Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma

Valoro positivamente algunas fases del proceso de mi Proyecto de Intervención Autónoma como el diseño, el desarrollo y su efecto en el aula. Pese a mi inexperiencia como docente y lo aconsejable de la mejora de cada una de estas fases, creo que mi iniciación en un pensamiento docente emancipado, me ha permitido entre otras cosas detectar y anular cierto currículum oculto (Torres Santomé, 2005) presente en los materiales aportados por la editorial del libro de texto. Además, he tenido la confianza suficiente como para crear espacios imaginarios a través de relatos e imágenes que captaran y conectaran con la mente racional, la imaginación y el corazón de cada uno de los estudiantes.

Entre las debilidades de mi Proyecto destaco el no haber conectado más el aula con la sociedad y con el entorno cercano del alumnado, darles un papel poco activo y no enlazar más las actividades a sus intereses y necesidades, lo que generó a mi parecer un conocimiento poco significativo. Esto fue evidente, por ejemplo, en los elementos de la cultura visual empleados, lo que hubiese ayudado a su alfabetización visual. A este respecto, dispuse para el detonante y como material de clase mi propio imaginario, en vez de trabajar con el imaginario de los estudiantes.

Otra de las debilidades fue un excesivo trabajo individualizado en las actividades propuestas 5, 6 y 7, que incluían la realización de fichas proporcionadas por la editorial, y que resultó en detrimento de la motivación del alumnado, ralentizando en mi opinión el ritmo de los aprendizajes en el aula. Entre las causas de este diseño de las actividades, lo explico en parte a mi incapacidad para diseñar algo distinto, y por otro lado, al intento de respetar la metodología empleada por la tutora y la forma de aprender de sus estudiantes. Sin embargo, en este momento de reflexión del TFG, entiendo que hubieran mejorado la calidad del Proyecto una mayor presencia de dinámicas colaborativas en estas actividades. Por último, debo mencionar entre las debilidades, la fase de evaluación, basada esencialmente en un examen escrito elaborado por la maestra al final de mi Proyecto de Intervención. Pese a los buenos resultados que el grupo clase obtuvo en la prueba escrita, debo mejorar esta fase en próximas intervenciones, en coherencia con los procesos didácticos alternativos planteados en el Proyecto, de modo que ayuden a consolidar y monitorizar los aprendizajes realizados por el alumnado.

Entre las fortalezas del Proyecto subrayo el empoderamiento del grupo clase gracias al uso de la palabra, lo que favoreció un estilo educativo más democrático.

Como futuro maestro, debo adquirir un compromiso que relegue las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que dejen *sin-voz*, que mantengan en la *in-fancia* al alumnado de primaria, como vía esencial para ayudarles a forjar un pensamiento propio. La apropiación de la palabra que surge en los estudiantes, entre otras causas, a raíz de su relación con la imagen y su interpretación, pues no son vasijas vacías, les empuja a una mayor implicación en su aprendizaje, debido a la natural atracción y confianza de su propio saber hacia la cultura visual en la que se encuentran inmersos. Si como docentes guiamos este proceso, estaremos fomentando un pensamiento crítico necesario para navegar en el océano de discursos visuales y textuales presentes en este siglo XXI.

Otra de las fortalezas de mi Proyecto, a pesar de las debilidades comentadas que intentaré corregir en el futuro, fue el uso del detonante, pues me permitieron abrir otros procesos alternativos, estimulantes e inesperados en el alumnado. De todas formas, dejo abierta la posibilidad de resignificar dicho concepto en mi Propuesta de Mejora de Intervención Educativa, pudiendo introducir otras estrategias y enfoques.

Tras la reflexión e indagación a partir de mi experiencia como maestro en prácticas, tomo como mías las palabras de Giroux: “La educación no es neutral...” (citado en McLaren y Kincheloe, 2008, p. 18). Este es el posicionamiento inicial sobre el que construiré mi propuesta de mejora, desde una mirada y acción docente en sintonía con una pedagogía crítica, y asumiendo la figura de “(...) un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 19).

Por otro lado, coincido con Majó Masferrer y Baqueró Alós (2014) en que la metodología empleada en el aula tiene tanta importancia como los contenidos. En este sentido, los procesos didácticos a los que aspira mi Proyecto de Intervención se acomodarían mejor bajo una perspectiva más globalizadora y relacional como son los Proyectos de trabajo, debiendo estar en constante y constructivo diálogo con la sociedad a través de experiencias educativas de éxito: las comunidades de aprendizaje.

5. Marco Teórico

5.1. El docente: un agente crítico y reflexivo

Mucho ha cambiado el mundo en las últimas décadas. En 1989 cayó algo más que el muro de Berlín, acelerando la posmodernidad que Lyotard (1992) describió como

el fin de la modernidad, un modo de pensamiento y acción regido por la idea de una historia de la humanidad y su emancipación a través de sus grandes relatos: el relato cristiano, el iluminista, el marxista y el capitalista, siendo este último el de “(...) la emancipación de la pobreza por el desarrollo tecnointustrial” (Lyotard, 1992, p. 36). En consecuencia, para muchos teóricos, la nueva época de hegemonía neoliberal que se inauguraba supondría una inmovilización de la historia, lo que Fukuyama (1992) denominó el final de la historia. Pero la verdad es que, como apunta Feinmann (2009), Estados Unidos de Norteamérica necesitaba nuevas hipótesis de conflicto para su expansión imperial, fraguándose finalmente en forma de choque de civilizaciones tal y como promulgó Huntington (2003) entre Occidente y el Islam.

Tienen lugar entonces de manera providencial los acontecimientos planetarios *televisados* del 11 de Septiembre de 2001 que conducen al siglo XXI a un nuevo empuje totalizador de la historia: un nuevo mundo surge tras el atentado en Nueva York de las Torres Gemelas a partir del cual el terrorismo internacional, las guerras preventivas, el recorte de libertades en aras de la seguridad nacional, la incertidumbre económica y un neoliberalismo desatado pasan a formar parte del nuevo espíritu de nuestra época. Existen grandes intereses por globalizar el mundo bajo la unipolaridad del Imperio bélico-comunicacional de EEUU. Feinmann (2009) denomina así a la nación estadounidense “(...) porque instrumenta [...] el poder que le otorga [...] la única revolución exitosa del siglo XX: la revolución comunicacional. El imperio es “bélico” porque somete por las armas. Y es “comunicacional” porque somete por los medios” (p. 184). Tal y como afirma Galeano (2014):

Las estructuras de poder están cada vez más internacionalizadas [...] los Estados Unidos ocupan el centro del sistema nervioso de la comunicación contemporánea. Las empresas norteamericanas reinan en el cine y la televisión, en la información y en la informática [...] Para los Estados Unidos, la difusión mundial de sus mensajes masivos es una cuestión de estado. (p. 287)

Uno de los objetivos de esta revolución comunicacional nos lo aporta Feinmann (2009):

La misión de lo comunicacional es la de la colonización de las conciencias [...] la represión comunicacional radica en entretener al receptor y atrapar su conciencia y

sofocarla y colonizarla con la *verdad* del poder. La *verdad* no existe. La *verdad* es una creación de los medios. (p. 184)

Diferentes autores advierten en este sentido de algunas de las consecuencias de la mediación masiva y continuada de la realidad: “(...) el desarrollo de la tecnología audiovisual y la revolución de las comunicaciones en nuestros días habían abolido la facultad humana de discernir entre la verdad y la mentira, la historia y la ficción...” (Vargas Llosa, 2012, p. 80). Mientras tanto, nuestros niños y niñas que pueblan las escuelas, “(...) encuentran en los programas de la tele su fuente primordial de información, formación y deformación, y encuentran también sus principales temas de conversación” (Galeano, 2014, pp. 301-302).

En mi experiencia a lo largo del prácticum he podido constatar en muchos casos, entre los estudiantes de 5º y 6º curso de Primaria, una exposición mediática ilimitada y sin control parental, lo que supone la mayor expropiación de tiempo de vida infantil de la historia, un síntoma del hiperdesarrollo de nuestra *sociedad del espectáculo* (Debord, 2015). A través de un cuestionario informal que realicé al grupo clase, pude comprobar que programas como *Gran Hermano* son vistos por el alumnado incluso en familia, como ocurre en otras regiones del país (Ramos Martín y Padilla, 2004), generando en los niños y niñas un imaginario lleno de *metanarrativas* que sin ningún criterio reflexivo van conformando una imagen del mundo más potente y seductora que la formada en la escuela.

Además, estamos asistiendo en esta posmodernidad a una brecha llamada alfabeto generacional que no ocurría desde la invención de la imprenta en el siglo XV (Piscitelli, 2015). Y sin embargo, la escuela y el cuerpo docente parecen reaccionar con lentitud o incluso vivir ajenos a los cambios que impone esta nueva época. Para Hargreaves (2005), los procesos de cambio a los que están sometidos tanto la enseñanza como el profesorado son paradójicos, pues viven inmersos en un mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, frente al “(...) sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles” (p. 30). Este modelo modernista de la escuela es el mismo con el que se originaron los sistemas educativos de masas entre “(...) los siglos XVIII y XIX, y se diseñaron para responder a los intereses económicos de aquellos tiempos, marcados por la Revolución Industrial en Europa y en Norteamérica” (Robinson y Aronica, 2013, p. 31). Esta escuela continúa vigente en la actualidad

imponiendo “(...) unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 2004, p. 11).

En mi prácticum he podido comprobar la inercia del modelo modernista aún imperante en la institución educativa, el cual siguen ejerciendo la mayor parte de los docentes que me han tutorizado en las prácticas, así como el grueso del profesorado que he podido observar en estos centros escolares. Como ejemplo, citaré algunos elementos que demuestran la escasa evolución del modelo presenciado en mis prácticas con respecto a mi experiencia escolar en la década de 1980: una metodología tradicional, el uso del libro de texto, la fragmentación del currículum, una jerarquización *iluminista* de las asignaturas, la misma racionalidad disciplinaria de horarios, organización espacial áulica y ritualidad de ejercicios, y también las lógicas propias de las sociedades capitalistas de consumo, como son los conocimientos-mercancías masivas de vida cada vez más efímera (Bauman, 2008).

Este es el actual marco social e institucional de la escuela en el que el docente deberá adaptarse para satisfacer las verdaderas necesidades educativas. Como apunta Freire (2010): “(...) en la postmodernidad, tocada a cada instante por los avances tecnológicos, se hacen necesarias, indispensables y urgentes nuevas propuestas pedagógicas” (p. 133).

En este sentido, como el maestro crítico y reflexivo al que aspiro a ser, debo aplicar enfoques pedagógicos y metodologías coherentes con las necesidades actuales del aula de primaria, que ayuden a formar individuos emancipados y comprometidos con su realidad social, pese a ser consciente que navegaré en muchas situaciones profesionales a contracorriente, pues la mayor parte del cuerpo docente que he podido observar en mis prácticas están lejos de cuestionarse su propia acción pedagógica.

En la actualidad existen propuestas pedagógicas innovadoras o alternativas a las hegemónicas establecidas en la institución escolar. Entre aquellas que he conocido a lo largo de mi trabajo de indagación convengo en líneas generales con la teoría educacional crítica, la denominada pedagogía crítica.

5.2. Hacia una pedagogía crítica

Existe una dificultad inicial para delimitar y definir a esta pedagogía que se autoproclama cuestionable y no concluyente, que se alimenta de diversas tradiciones y

que se encuentra en continua transformación (Carbonell Sebarroja, 2016). Es por esta razón que debería hablarse de pedagogías críticas, aglutinándolas bajo la siguiente definición: “(...) todos los relatos que tienen que ver directamente con el análisis y el cambio social” (Ibídem, p. 65). Esta surgió a lo largo de la década de los sesenta y setenta del siglo XX bajo un clima de reivindicaciones sociales, y tras el surgimiento de nuevas ideas que procuraban entender los “(...) mecanismos de reproducción social e inculcación ideológica del sistema capitalista, a la vez que se alimentaban sueños y utopías para transformarlo” (Ibídem, p. 64). Para McLaren (2005) son diversas las raíces de las que se nutre la pedagogía crítica, como el trabajo de John Dewey y el de los reconstruccionistas sociales norteamericanos, pero sobre todo despuntan los trabajos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyos orígenes se remontan a la década de 1920 en Alemania, con figuras de la talla de Theodore Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin y Herbert Marcuse (Ibídem).

Más allá de sus antecedentes, entre los autores más destacados en los inicios de la pedagogía crítica se encuentran Paulo Freire y Jürgen Habermas (Carbonell Sebarroja, 2016). La obra de Freire se encuentra entre las más importantes de la educación popular y liberadora. En ella se unen “(...) la ética de la teología de la liberación, y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación” (McLaren y Kincheloe, 2008, pp. 29-30). Con respecto a Jürgen Habermas, miembro de la segunda generación de teóricos críticos adscritos a la Escuela de Frankfurt, influyó fuertemente en la educación gracias a su obra *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987), que tuvo como consecuencia su concreción en el campo educativo a cargo de W. Carr y S. Kemmis con la *Teoría crítica de la enseñanza*, en la que se proponía la investigación-acción como una forma de indagación autorreflexiva por parte del cuerpo docente orientada a la mejora de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988).

En este sentido, he podido constatar con frecuencia en mi prácticum la ausencia de una cultura reflexiva docente acerca de su práctica pedagógica, tanto a nivel individual como corporativo. Comprobé que el profesorado sigue ejerciendo una práctica bastante aislada en las aulas, manteniendo en muchos casos una inercia metodológica de décadas de ejercicio docente. Las razones de esta ausencia son abundantes. Entre algunas de ellas, citaré en primer lugar la hasta ahora insuficiente formación del profesorado con una diplomatura universitaria de tres años de duración, incapaz de responder en mi opinión a los retos de un período fundamental en la

educación de las personas, y al posterior y errado criterio de selección como empleado público. En segundo lugar, a la propia dinámica laboral docente y su excesiva burocratización, impidiéndoles disponer de tiempo para investigar, para cuestionar su práctica, para continuar formándose, etc. En tercer lugar, la inercia pedagógica de la escuela y la disponibilidad de materiales y libros de texto que las editoriales ofrecen a los docentes para facilitarles su labor, hacen que la mayoría de estos opten sin cuestionarlo por el camino más transitado y respaldado de la metodología tradicional. Y por último citaré uno que considero muy importante, y es que pensar es difícil, suponiendo un esfuerzo que no todo el mundo está dispuesto a realizar.

Entre otros autores distinguidos de la pedagogía crítica podemos citar a Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Basil Bernstein y Paul Willis, evidenciándose en todos ellos rasgos comunes que definen a esta pedagogía y que podríamos enumerar de la siguiente manera, teniendo en cuenta el análisis de Carbonell Sebarroja (2016): en primer lugar, su necesidad de mantener un equilibrio entre el análisis y la crítica a las contradicciones que operan en la escuela, y la acción que lleve a una emancipación transformadora que permita construir una comunidad de aprendizaje crítico. En segundo lugar, es una pedagogía contra la neutralidad, el pensamiento dominante y único y la fragmentación curricular. En tercer lugar, trabaja por el reconocimiento y la defensa de la diversidad y la igualdad. En cuarto lugar, fomenta no solo el análisis y la profundización en los estudios culturales, sino también un empoderamiento del espacio público por parte de los agentes de la comunidad educativa y social que permita articular demandas sectoriales y globales con el fin de alcanzar una sociedad más justa y democrática. Y en quinto lugar, redefine la figura del docente como la de un intelectual transformador.

Coincido con estas líneas maestras de la pedagogía crítica, especialmente con la última analizada por Sebarroja acerca del papel docente en su doble aspecto, el primero como intelectual, pues considero fundamental que los maestros y maestras sean “(...) profesionales capaces de interpretar el mundo que les rodea de modo que sus acciones tengan como base esa información” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 172). Me sumo a la idea del profesorado, no como el rol de simples técnicos que ejecutan un currículum programado e importado desde la administración educativa, sino como agentes sociales críticos y reflexivos acerca de la realidad social y natural en la que viven. Y el segundo aspecto, siguiendo con la propuesta de estos autores, del docente como un agente social

transformador, asumiendo el compromiso cívico de crear las circunstancias que propicien el pensamiento propio del alumnado.

En mi experiencia en el prácticum, he podido observar cómo la mayor parte del profesorado sigue operando (y sin dudar de lo bien intencionado de su quehacer pedagógico) desde una lógica tradicional de la enseñanza: un currículum importado, fragmentado, poco significativo para los estudiantes y aislado de su realidad social. Y la inclusión de las TIC en las aulas no ha supuesto una renovación pedagógica, quedando diluidas en la inercia de los modelos tradicionales, lo que supone en palabras de Hernández (2009): “(...) continuar colocando viejo vino en odres nuevos” (3:55 min.).

Esta ha sido mi lectura del estado de la cuestión. En mi opinión, creo que desde el marco de las pedagogías críticas puede ejercerse una docencia que de respuesta a los desafíos a los que se enfrenta la escuela en la actualidad. Ha llegado el momento de poner rumbo a otros procesos didácticos en el aula.

5.3. Pedagogías alternativas para otros procesos didácticos

5.3.1. Unas primeras indagaciones

Entre las diferentes e interesantes iniciativas pedagógicas críticas que he podido conocer en la fase de indagación de mi TFG, además de la lectura de autores clásicos de la literatura educativa como Freire (2015), destaco ciertos elementos que plantea el *Currículum Placenta* propuesto por María Acaso López-Bosch y algunas de las actitudes, estrategias y enfoques pedagógicos defendidos y llevados a la práctica con éxito por César Bona García.

En mi proceso de indagación autorreflexiva y teniendo en cuenta mi experiencia en el prácticum, me doy cuenta de lo poderoso y abierto que pueden ser las dinámicas de enseñanza y aprendizaje cuando se dispara un verdadero interés del alumnado con respecto a un tema propuesto. Y pese a todo, siempre es único y singular lo aprendido y apropiado por cada estudiante, pues este actúa fundamentalmente como lector de todo tipo de *textos* curriculares (ocultos o manifiestos) que procura *interpretar* y en los que se encuentra inmerso. Esta función del estudiante como lector nos apremia a considerar las palabras de Barthes (1994): “(...) el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor” (p. 71). Es el lector quien completa la escritura, el coautor de la obra, quien la

re-crea. En el caso de la acción educativa, es el estudiante quien *interpreta* y completa los significados, haciendo del aprendizaje un proceso abierto e impredecible.

Reflexiones de esta índole me hacen converger con enfoques pedagógicos abiertos como el planteado por Acaso López-Bosch (2014). En su *Currículum Placenta* resuena el espíritu del modelo educativo de Montessori (2013) resumido en las palabras del evangelio de Juan: “Es preciso que él crezca y que yo disminuya” (Jn 3:30 Biblia de Jerusalén)²¹. Acaso López-Bosch (2014) promueve procesos pedagógicos guiados por docentes críticos que nutran a los estudiantes de experiencias educativas adaptadas al contexto, permitiéndoles de manera paulatina, adquirir su propia autonomía desde una formación crítica y un conocimiento emancipado. Los procesos placentarios tienen como intención el sustituir: los objetivos (cerrados y dirigidos) por metas (más generales), los contenidos (mercancías) por conten(idos) (abiertos e inesperados), la metodología (*tóxica*) por proceSOS (basada en la lección horizontal, más democrática), y la evaluación por Boomerang, es decir, una evaluación centrada en el aprendizaje donde no solo tiene cabida la dirigida al alumnado, sino también al profesorado, con la intención de evaluar la calidad del proceso pedagógico. Además, esta autora otorga un gran peso educativo a la Cultura Visual del alumnado, al análisis de *metanarrativas* visuales y a la creación de *microrrelatos*, permitiendo estos últimos hacer reflexionar a los lectores de dichos relatos para que sean ellos mismos los que lleven a cabo su propia interpretación sobre las temáticas expuestas (Acaso López-Bosch, 2007).

Por otro lado, la excelente labor de César Bona García en el aula de primaria me ha ayudado a conectar mejor la teoría crítica educativa con la realidad práctica en la escuela. Desde su experiencia docente, aparentemente despolitizada y sin un profundo análisis teórico, ha logrado desde la sencillez acciones educativas de gran efecto transformativo. Comentaré como ejemplos dos experiencias modélicas.

La primera, la que este autor denomina “La bata y el bigote postizo” (Bona García, 2015, p. 101). Desde una resistencia al poder, este docente pulveriza (conscientemente o no) una de las pedagogías invisibles comentadas con anterioridad, una *violencia simbólica* ejercida con una bata blanca que el director de un colegio concertado intenta imponer a los docentes (la táctica del *dividir para oprimir* del que habla Freire), al ridiculizarla colocándose como añadido un bigote postizo ante los estudiantes.

²¹ *Biblia de Jerusalén. En letra grande.* (1999). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Como pude atestiguar en mi prácticum, la violencia simbólica se da con mayor frecuencia de lo que se piensa, pues forma parte de esa vida cotidiana de las aulas que nadie se cuestiona. Como apuntan Bourdieu y Passeron (2008), la propia “(...) acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 19). Lo son los contenidos del currículum que se le imponen al alumnado sin que estos participen en su selección o aprobación, o el modelo pedagógico impuesto. Para Acaso López-Bosch (2012) también se ejerce cuando nos obligan a vestir de una determinada manera, a estar en un determinado lugar o permanecer sentados durante horas en un pupitre.

La segunda experiencia que destaco de Bona García (2013), es la realización de una protectora de animales *virtual*. A través de este proyecto educativo conectado con la sociedad, ha conseguido imprimir el entusiasmo y el compromiso tanto de los estudiantes como de toda la comunidad educativa, ayudando a transformar las conciencias en esta *aldea global*, y empoderando a la infancia como un agente básico para el cambio social y natural, algo sin muchos precedentes en este país.

5.3.2. Los Proyectos de trabajo. Una concepción globalizadora de la enseñanza

Quizá no haya mayor reivindicación política para un futuro maestro que recuperar lo que se perdió: la unidad del saber. Para Zabala Vidiella (2014) esta unidad que se prolongó desde la antigüedad clásica con los sofistas griegos hasta el propio Comenio (este aludía el fracaso educativo al error docente de no relacionar y adaptar a cada individuo los distintos ámbitos del conocimiento), tuvo su diáspora a partir de 1808 con el sistema educativo francés organizado por Napoleón, el cual dividió artificialmente el conocimiento en las carreras de ciencias y de letras. Como comenta este autor, los sistemas educativos occidentales actuales han heredado esta fragmentación del saber: una determinada selección y organización de los conocimientos que prepara a los estudiantes para acceder a los estudios especializados superiores (un modelo selectivo y excluyente), y que tiene como fin ideológico último el reproducir y legitimar un determinado modelo de sociedad trazado por las clases hegemónicas.

Para Hernández y Ventura (2008), debemos asumir la realidad como un todo y no de manera fragmentada, haciéndose necesaria una concepción globalizadora de la enseñanza. Entre las distintas que se aplican a la práctica escolar, es el enfoque

psicopedagógico quien mejor representa una visión integradora de los saberes, al proponer un aprendizaje constructivista, relacional y comprensivo. Para dichos autores, la forma de organización de los conocimientos escolares que mejor ilustra este enfoque psicopedagógico es el Proyecto de trabajo (PdT), enunciado en 1918 por W. H. Kilpatrick (citado en Torres Santomé, 2012).

A lo largo de mis prácticas no he observado una acción pedagógica docente a través de PdT. Tuve conocimiento de una maestra que los realizaba en el primer ciclo de Primaria, pero con un estilo aún apegado a una metodología tradicional. Aún se trata de una concepción pedagógica bastante desconocida y marginal, que pocos docentes y centros están llevando a cabo actualmente en nuestro país.

Según Algás et al. (2010), los PdT permiten globalizar, partiendo siempre de los intereses y conocimientos previos del alumnado. Es decir, que son los propios estudiantes y no el docente quienes deben comenzar a establecer relaciones entre distintos elementos, como única manera para que se produzca un aprendizaje significativo.

La investigación-acción llevada a cabo en las últimas décadas por Hernández (2010) y su grupo de trabajo acerca de los PdT, le han llevado a entenderlos menos como una metodología y más como una concepción de la educación que favorece un aprendizaje en el que se relacionan sujetos, experiencias y conocimientos. Según este autor, podemos encontrar tres ideas esenciales en esta concepción educativa: la primera, concebir la clase como un centro de investigación y laboratorio donde se construyen experiencias, la segunda, aceptar al alumnado como sujetos portadores de experiencias y saberes que el docente debe ayudar a orientar y transformar para que adquieran sentido en la clase, y la tercera, “pensar que se aprende en círculo, [...] de las interacciones, si se quiere, de manera interdisciplinar” (Hernández, 2010, 1:46 min.). Un concepto esencial es el de interdisciplinariedad. Para Barthes (1981, citado en Hernández y Ventura, 2008), el abordaje interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que no pertenece a disciplina alguna. Por lo tanto, se tratará en el aula de crear nuevos objetos de saber en torno a un problema o tema de estudio sobre el que confluirán los conocimientos (Hernández y Ventura, 2008).

En mi opinión, coincido con una concepción de la educación que establezca líneas generales y no recetas pedagógicas cerradas, que fomente espacios *dialógicos* (de diálogo igualitario) en el aula basado en un aprendizaje globalizado, significativo, relacional y basado en los intereses del alumnado (Ibídem), y donde el docente sea

también un aprendiz que entiende “(...) el espacio de relación pedagógica como un espacio de incertezas...” (Hernández, 2010, 4:55 min.). En este sentido, estoy de acuerdo con Bona García (2015) en llevar a cabo una metodología aparentemente *improvisada*, que no parta de ideas preconcebidas ni de una planificación cerrada acerca del trabajo que se realizará en clase. Como defienden Hernández y Ventura (2008), no debemos ser turistas por un itinerario cerrado de antemano, sino viajeros que se detienen en los temas el tiempo necesario para permitir finalmente “(...) transformar las experiencias de aprendizaje en narraciones...” (Hernández, 2012, p. 94).

Para llevar a cabo este tipo de educación abierta, flexible y crítica, el docente debe estar implicado con su profesión y poseer una gran formación que le permita leer y adaptarse al contexto y a las experiencias que van construyéndose en el aula. Mi intención es la de desarrollar un PdT que esté insertado en *prácticas educativas inclusivas* de prestigio: las comunidades de aprendizaje (Flecha y Larena, 2008). Basándome en mi experiencia, he podido constatar que no existen muchos centros en Málaga donde se trabajen este tipo de prácticas educativas. Concretamente en mi centro escolar, no es un proyecto educativo que se contemple.

5.3.3. Las Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son un proyecto educativo que se enmarcan dentro de una perspectiva pedagógica crítica (Elboj Saso et al., 2011), cuya finalidad es la de alcanzar una transformación educativa y social que permita la superación del fracaso escolar y una mejora de la convivencia (Red de comunidades de aprendizaje en España, citado en de la Rosa Moreno, 2014). Este proyecto se nutre en gran medida de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) aplicada al ámbito educativo y comunitario, de las acciones dialógicas de Freire (2015), y de la importancia de los contextos en el aprendizaje como demostró el constructivismo de Vigotsky (2017).

En mi opinión, este tipo de proyectos inclusivos fomentan una enseñanza de calidad conectando el aula con la comunidad educativa, pues favorecen, entre otras cuestiones, que todos los agentes sociales se vean comprometidos en la educación de sus hijos e hijas. Además, como afirma Jaussi (citada en Alcalde et al., 2006), estos proyectos ayudan a “(...) fomentar la participación crítica y potenciar una relación igualitaria entre las personas y las culturas” (p. 30), lo cual supone un impulso en la construcción de sociedades más democráticas.

Para llevar a cabo la transformación de un centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje, son necesarias cinco fases (Flecha y Larena, 2008): la sensibilización, la toma de decisiones, el sueño (en el que se piensa el tipo de escuela y de aprendizaje que se desea para el centro escolar), el análisis contextual y selección de prioridades, y la planificación de los aspectos a transformar. Por mi parte entiendo lo complejo que supone la puesta en marcha de estos proyectos, siendo aún una minoría los centros adscritos a estas iniciativas en España²², aunque su número va en aumento.

Pese a su dificultad, considero que es una gran herramienta de cohesión social y emancipación de los sujetos en nuestra sociedad de la información, a partir de un curriculum alternativo al hegemónico. Este curriculum hegemónico, que tiene su expresión material, legitimadora y normalizadora en el libro de texto (un mapa de los diseñadores/cartógrafos del currículum), está enfocado hacia un aprendizaje cuantitativo que deja poco espacio a la creación de contextos reflexivos que fomenten el pensamiento propio tanto de los docentes como de los estudiantes, idea ésta ya contenida en los principios recogidos en el *Informe del Colegio de Francia* (Bourdieu, 2011), lo que contribuye a perpetuar una pedagogía de los simulacros que impide generar experiencias de aprendizaje en el aula. Pero el mapa no es el territorio. Y sin embargo, inmersos en la lógica de la posmodernidad, inundada de información y de representaciones por las que transitamos, parece confundirse la imitación con el original, imposibilitándonos alcanzar lo real (Baudrillard, 2016). Es necesario recuperar para el aula de primaria el imaginario.

5.4. Rumbo a las fuentes del imaginario: otros procesos didácticos en el aula

Se hace indispensable restablecer un antiguo pacto²³, pues hubo un tiempo en el que las palabras hablaban de las cosas, un tiempo en que el signo referenciaba a lo real (Foucault, 2010), pero vivimos en un mundo de representaciones triunfantes cuyo principal deseo parece que fuera la suplantación de lo real representado.

²² En 2006 tan solo 34 escuelas seguían en España este modelo (Caballer, 2006).

²³ A pesar de las diferentes crisis por las que atravesó a lo largo de la historia este pacto entre lo real y su representación, es en la posmodernidad donde el riesgo de la ruptura parece evidente.

Para Baudrillard (1996) el signo ya perpetró el crimen, asesinando a la realidad, haciéndola desaparecer y enmascarando²⁴ al mismo tiempo esa desaparición. El arte y los media no hacen en la actualidad otra cosa, resolviendo el problema de la realidad “(...) con la simulación técnica y con la profusión de imágenes en las que no hay nada que ver” (Ibídem, p. 17). Para este autor, lo imaginario, entendido como la capacidad de la representación para remitir a lo real, es suplantado por la simulación, la cual produce lo *hiperreal*, es decir, el modelo sin origen ni realidad de algo real, como el resultado de un compendio de combinaciones plasmadas en la virtualidad de un espacio al cobijo de lo imaginario (Baudrillard, 2016).

Pese a ocurrir esta crisis de representación en todos los medios, incluso al propio libro como medio, Baudrillard (2009) señala a los *mass media* como los máximos responsables en la desarticulación de lo real por los signos, centrando sus mensajes en el significante, a través de determinadas lógicas propias en la construcción de sus discursos, como la de equiparar por ejemplo al nivel del signo, tanto la información, las noticias, los espectáculos y la publicidad, quedando suprimida la realidad “(...) a favor de esta *neo-realidad del modelo* materializada por el medio mismo” (Ibídem, p. 151).

Estas representaciones triunfantes son impulsadas y favorecidas por los vientos de un hiperdesarrollo de la técnica que ha desembocado en la creación de un nuevo hábitat global: la pantallasfera, término acuñado por Lipovetsky (2009) que alude al actual “(...) estado-pantalla generalizado [...] posible gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p. 22). Para este autor, todas nuestras relaciones y actividades profesionales, académicas y lúdicas pasan actualmente por multitud de interfaces por las que las pantallas se comunican y convergen, conectándose entre sí.

Este ecosistema social y simbólico inédito en la historia, ha conseguido aplastar aún más si cabe la ya unidimensional vida del ser humano, hasta el punto de convertirse él mismo en pantalla, alejándose en muchos casos, y a modo de ejemplo, del sentido profundo y originario de la piel como territorio y superficie de un mundo simbólico de identidades y de imaginarios culturales (Martínez Rossi, 2011). He sido testigo en mi prácticum de este devenir del ser humano en medio y signo de la cultura de masas, de sujeto en objeto, tras observar a los estudiantes de 6º de Primaria con tatuajes de calcomanía al estilo de las estrellas mediáticas del deporte con las que se identificaban:

²⁴ Para Baudrillard (2000), este enmascaramiento se acentúa con la tendencia de los media a remitirse a sí mismos, alegando que las masas no tienen necesidad de información o de sentido, pues lo que realmente demandan son imágenes y signos.

signos que solo se referencian a sí mismos (aunque también he podido evidenciarlo en todos los espacios sociales de mi vida cotidiana, en individuos de distinta edad y género, como consecuencia de una realidad mediática globalizada).

Ante esta crisis de lo real frente al signo, debemos emprender rumbo al concepto de imaginario. Dicho concepto es entendido por Sartre (1997) como una conciencia imaginante, una consciencia libre que permite la producción de irreal a partir de su “estar-en-el-mundo” (p. 238). Para Chateau (1976) lo imaginario alude al pensamiento representativo, al aparato intelectual de representación, y abarca tanto “(...) los ensueños de la siesta y la ficción novelesca como el trabajo creador de las hipótesis científicas” (p. 279), relegando el aspecto peyorativo histórico del término como simple fantasía o ficción.

El término imaginario contiene en su raíz la palabra imagen²⁵, la cual puede entenderse como “(...) una modalidad de la vida representativa” (Ibídem, p. 310). El origen de la palabra se nutre de una doble vertiente. En primer lugar, del término griego *eikon*, definido por Acaso López-Bosch (2015b) como aquella representación visual que detenta una semejanza o similitud con aquel objeto que intenta representar. Para Cirlot (2014), la imagen “(...) se caracteriza por unir [...] cosas que están en planos diferentes de realidad en virtud de un elemento común, de una semejanza...” (p. 93). Según esta autora, es de esta manera que comenzamos un proceso de conocimiento, aprendemos a descifrar el mundo, al iniciarnos en un mundo simbólico de comprensión a través del lenguaje de los signos. En segundo lugar, la palabra proviene del término latino *imago*, definido como “figura, sombra o imitación” (Acaso López-Bosch, 2015b, p. 36). Podemos deducir entonces que la palabra imagen posee una polivalencia en continua pugna, debido a su posibilidad de acercarnos al objeto que representa, o de alejarnos de este por la ilusión que genera su sombra.

Pero el imaginario no se encuentra en la naturaleza. Como defiende Magritte (citado en Foucault, 1993), en el mundo natural, las “(...) <<cosas>> no tienen entre sí semejanzas...” (p. 83). En ella solo pueden darse relaciones de similitud, como las que se dan entre unos guisantes y otros, como señala el pintor surrealista. La relación de semejanza, que es la esencia de lo imaginario, solo es posible en el pensamiento. El espacio de representación intelectual es el único lugar donde es posible unir las *cosas*, y de esta manera apropiarnos del misterio “(...) evocado *de hecho* por lo visible y lo

²⁵ Para Acaso López-Bosch (2015b) la imagen se trata de una unidad de representación de la realidad a través del lenguaje visual.

invisible...” (Ibídem, p. 84). Es este el imaginario, como capacidad de generar semejanzas gracias al uso del signo habilitado como referente de lo real, que permitió a Proust (2009) recuperar su tiempo perdido de la infancia²⁶.

Sin embargo, en la actualidad son los medios de comunicación los que construyen nuestro imaginario²⁷ (Feinmann, 2013). Por consiguiente, si siempre nos son dadas las imágenes a través de los *media*, como se expone en el film de Kaye (2011), no será posible desarrollar nuestra imaginación²⁸ y por lo tanto nuestro propio pensamiento. De continuar habitando una realidad cada vez más mediada sin el desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica de análisis de ésta, quizá corramos el peligro de acabar aislados en una caverna mediática, si tomamos prestado el antiguo mito de Platón (1997). Y la escuela ayudaría a perpetuar dicho aislamiento actuando ella misma de caverna desde la que proyectar sombras-imágenes, barriendo lo imaginario tras la legitimación de las simulaciones suplantadoras de lo real.

Debo considerar entonces, como futuro docente crítico, el restablecimiento del imaginario como herramienta de comprensión, de relación, de imaginación y de transformación del mundo social y natural, contemplando su inclusión en el aula no solo como *detonante*, sino también como eje vertebrador de toda la acción educativa.

Actualmente, quizá una de las razones de la falta de empleo del imaginario en la educación la encontremos en el propio ADN de la institución escolar, la cual no fue diseñada para emancipar las conciencias de los sujetos. Para Althusser (2014) el principal aparato ideológico del Estado²⁹ en la Edad Media fue la Iglesia, mientras que en la modernidad esta función fue adjudicada a la escuela. Sin embargo, creo que en la posmodernidad, en esta modernidad mediática (Feinman, 2013), son los medios de comunicación, la industria cultural e Internet los que lideran esta función como principal aparato ideológico de un Estado cada vez más globalizado y opaco, relegando

²⁶ Proust (2009) ilustra el poder de lo imaginario, al alcanzar el signo lo real perdido y olvidado de su niñez, a través del sabor y el olor de una magdalena mojada en una taza de té.

²⁷ El término refiere en este caso al conjunto de creencias, valores, relatos e imágenes que pueblan nuestros pensamientos y modelan nuestras subjetividades y nuestra conducta.

²⁸ Son muchos los autores que han abordado el estudio de la imaginación. Para Sartre (1997) se trata de un estado fundamental de la consciencia. Según Vigotsky (2014), la disciplina psicológica define a la fantasía o imaginación como la labor cerebral creativa fundamentada en la reelaboración, mezcla y combinación de elementos apropiados con anterioridad, manifestándose de la misma forma en todos los ámbitos de la cultura, lo que permite la producción creativa tanto científica, artística y técnica.

²⁹ Teoría desarrollada por Althusser a partir de ideas ya esbozadas por Gramsci (1999).

a la escuela a un papel secundario aún por definir, y que en nuestro país parece encontrarse en una continua reconstrucción, debido a los frecuentes cambios en su legislación educativa. En la actualidad, la escuela sigue manteniendo gran parte de los genes de aquella institución que se forjó en la modernidad, y que tuvo entre sus iniciativas la reducción de la complejidad del ser humano para privilegiar una visión unilateral como ser racional, al Homo sapiens, desechando múltiples caracteres como el de un ser imaginario: el Homo imaginarius (Morin, 2016).

Por estas razones, debo apostar por un enfoque pedagógico que preste especial atención a las representaciones que inundan la vida del alumnado. A través de la revitalización del signo, con una marcada presencia de lo narrativo y lo visual, podemos propiciar otros procesos didácticos alternativos a la práctica hegemónica desarrollada actualmente en el aula de primaria. Quizá aún queden espacios para que el alumnado pueda construir su propio imaginario: un currículum articulado desde el aprendizaje de nuevos lenguajes, nuevos alfabetismos para la ciudadanía en una era global y mediática.

5.4.1. La multialfabetización y su importancia en la escuela primaria: medios tecnológicos, audiovisuales y cultura visual

El currículum y la metodología tradicional que aún arrastra la escuela actual obedece a las necesidades de los estados naciones que surgieron con la modernidad, pero en este momento necesitamos forjar una nueva escuela acorde a un mundo distinto: neoliberal, posindustrial, global, mediático y medioambientalmente en crisis. La escuela debe tomar consciencia que la revolución comunicacional (Feinman, 2009) ha provocado una transformación profunda en la manera en que producimos, difundimos y consumimos la cultura y el conocimiento (García-Vera y Velasco Maillo, 2011). Hemos pasado en pocas décadas de una inercia de siglos con una cultura impresa y libresca, a una digital, multilingüística y multimodal (Ibidem). Para Area Moreira (citado en García-Vera y Velasco Maillo, 2011) urge la incorporación en la escuela de una multialfabetización que prepare a los estudiantes frente a los distintos lenguajes y medios culturales de nuestro tiempo mediante un diseño curricular que integre transversalmente los diferentes alfabetismos, de modo que favorezcan el aprendizaje de competencias informacionales, digitales y audiovisuales. Este mismo autor considera la metodología educativa de aprendizaje constructivista de los PdT, apropiada para la multialfabetización del alumnado.

Pero nuestra modernidad mediática requiere ante todo una ciudadanía crítica y participativa que demande tanto una formación en las competencias instrumentales que aportan las nuevas alfabetizaciones, como una *alfabetización cultural y social crítica*: “(...) aquella que incluye una comprensión crítica de los textos de los media, las industrias, y la producción de significado, equilibrada con un discurso crítico que ofrezca a los estudiantes oportunidades para desarrollar lecturas y producir textos alternativos” (Luke, citada en Hernández, 2012, p. 86). En mi prácticum he podido constatar una ausencia de formación entre los docentes acerca de los media y el lenguaje visual que proyectan, pues aunque en alguna ocasión se utilizaba como recurso en el aula, no había un tratamiento crítico por parte del profesorado.

La preocupación por la alfabetización visual es relativamente reciente. El estudio de lo visual entendido como un lenguaje experimenta una revitalización a partir de la década de 1970, momento en el que cobra importancia la Educación Artística y la necesidad de educar a los niños y las niñas en lo visual gracias a trabajos como el desarrollado por Dondis (2015), que ponían de manifiesto como tradicionalmente estaba restringido la alfabetización visual al ámbito casi exclusivo de los artistas plásticos. Surge entonces la necesidad de crear un alfabeto visual (sus elementos: el color, el punto, la línea, etc.) que permita interpretar los mensajes visuales, puesto que para esta autora no es necesario ser un artista para leer y escribir imágenes: todos podemos adquirir estas competencias, sobre todo a partir de la actual accesibilidad técnica de creación, edición y reproducción mecánica de la imagen, y empujados por la omnipresencia e influencia actual de medios como la fotografía, el cine o la televisión.

Considero esencial en este sentido una educación por la imagen que recupere el imaginario (el signo como referente de lo real) en el aula a través de un acercamiento a lo cultural por lo visual: desde la cultura visual. Para Acaso López-Bosch (2012) la importancia del lenguaje visual radica en ser actualmente la causa principal de la modificación de la realidad, modelando nuestro cuerpo, hábitos e ideas. Igualmente relevantes son para Hernández (2012) las manifestaciones de la cultura visual, pues proyectan narrativas que contribuyen a elaborar representaciones de los sujetos y del mundo. En mi opinión, lo visual y sus representaciones poseen un papel primordial en nuestras sociedades mediáticas. Y la ciudadanía no educada en ellas no las cuestiona, pese a que construyan sus identidades.

Debemos aprovechar entonces y de manera transversal para el currículum las cualidades de la imagen, su mayor complejidad con respecto al texto escrito, su

percepción holística y su influencia mucho más sutil en nuestras subjetividades (Freedman, 2006), para llevar a cabo una educación de calidad que pasa necesariamente por una educación de la mirada (Berger, 2014), por recuperar la motivación del alumnado y de los docentes y por el desarrollo de dinámicas colaborativas que desplacen el papel central de los libros de texto (García-Vera y Velasco Maillo, 2011). Este ha sido el marco teórico desde el que desarrollaré mi nueva propuesta de mejora, una mirada pedagógica crítica que incorpora el imaginario en el aula de primaria.

6. Diseño de intervención educativa: propuesta de mejora de la intervención autónoma desarrollada

6.1. Introducción

Partiendo de las debilidades planteadas en la evaluación de mi Proyecto de Intervención Autónoma, esta propuesta de mejora no trata de incidir en aspectos superficiales de la Unidad Didáctica que llevé a cabo en el prácticum III.1., sino en incorporar cambios profundos que manifiestan un enfoque pedagógico distinto. Tomaré para este diseño de intervención el mismo contexto etnográfico del PIA: la misma localidad, barriada y centro escolar, el CEIP El Tejar de Fuengirola.

Entre otras iniciativas, con la intención de conectar el aula y la sociedad, la propuesta de mejora estaría pensada para su desarrollo en un centro escolar donde se trabaje como una comunidad de aprendizaje, teniendo en cuenta la mayor autonomía de los centros docentes propuesta en la normativa (*BOE N° 52*, 2014). De no funcionar de este modo, sería preciso iniciar en el centro escolar un proceso de transformación de un año de duración secuenciado en cinco fases, siguiendo las indicaciones ofrecidas por Flecha y Larena (2008). Una vez conseguido, habría dos aspectos esenciales a integrar en la práctica educativa: en primer lugar, incluir a una persona adulta (familiar, voluntario, etc.) con la que coordinar el trabajo de las actividades planificadas en el aula, supervisando y ayudando a los grupos interactivos de trabajo que se formen. En segundo lugar, llevar a la práctica el contrato social adquirido en las comunidades de aprendizaje por el cual el tutor o familiar del estudiante se compromete a tutelar su aprendizaje cada día al menos durante 20 minutos (Caballer, 2006).

Siendo consciente de las dificultades que conlleva esa transformación, pues tendría que estar de acuerdo la dirección del centro, mi propuesta de mejora está

enfocada en adaptar e incluir algunos de los elementos propios de la comunidad de aprendizaje al ámbito del interior de mi aula y de los procesos metodológicos del PdT. Como maestro podría invitar a algún miembro de las familias a que participe apoyando y supervisando al alumnado en las actividades del aula, y animar e implicar a las familias en las tareas de casa de los estudiantes.

Además, esta nueva propuesta trata de aplicar una perspectiva globalizadora y relacional a través de un PdT con la intención de elaborar un objeto transdisciplinar, un vídeo de 5 minutos que el grupo-clase realizará como un trabajo único, encargándose cada subgrupo de una parte. Este planteamiento potenciará la cooperación del alumnado y una visión global del conocimiento tras implicar para su elaboración a las asignaturas troncales de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, y Cultura y Práctica Digital. De este modo, la propuesta de mejora fomentará una multialfabetización más sistematizada que permita al alumnado una enseñanza motivadora y contemporánea que tenga en cuenta sus edades e intereses a partir del propio contexto real cercano, además de tener en cuenta el diseño de una evaluación enfocada a visibilizar los avances en las metas propuestas.

Estas nuevas mejoras ayudarán a abrir los procesos placenteros (Acaso López-Bosch, 2014) pretendidos, como son por ejemplo transformar los objetivos en Metas, resultando la principal de ellas, encaminar al alumnado hacia la adquisición de un conocimiento propio y emancipado, un paso fundamental para la formación de personas críticas, autónomas y con pensamiento propio, una aspiración por otra parte contemplada en la LOMCE (*BOE N° 295*, 2013). Con respecto a los contenidos y su transformación en conten(idos), la mejora vendría por la incorporación, entre otros, de los contenidos autoseleccionados y vitales. Por un lado, los primeros consistirían en incluir un porcentaje de contenidos elegidos por los propios estudiantes, mientras que los segundos los seleccionaría el docente contando con los intereses del alumnado (Acaso López-Bosch, 2014). Por último, pretendo transformar la evaluación incluida en el PIA por una de tipo Boomerang que incorpore una evaluación de la acción docente realizada por los estudiantes.

6.2. Justificación

A raíz de mis propias lecturas y experiencias, con la intención de mejorar la gestión en el aula, entre otros aspectos, de las posibles metanarrativas presentes en los

materiales y las fuentes de información utilizadas en el desarrollo de mi intervención didáctica, creo que es importante reparar en algunas de las causas y consecuencias del deterioro medioambiental por la acción humana ya planteadas por grandes pensadores.

Heidegger (2001) señalaba ya en la década de 1930 a la sociedad tecnocapitalista como la responsable de la acción devastadora sobre la tierra, encontrando Horkheimer y Adorno (2009) sus causas en el pensamiento racionalista ilustrado que surge tras la modernidad, siendo la encumbrada razón instrumental la que genera una nueva relación de dominación tanto de la naturaleza como del propio ser humano, produciendo “(...) un mundo completamente cerrado, con una lógica única, que es la lógica del dominio” (Sotelo, 2016, 1:59 min.). Para Morin y Hulot (2008), debemos abandonar la ideología cartesiana de entender al ser humano como “(...) un sujeto en un mundo de objetos” (p. 16), y entender el ecosistema como un ser vivo que puede morir (y la humanidad con él), como así constatan desde los años 70 importantes informes acerca de la continua degradación de la biosfera de nuestro planeta (Morin, 2016). Además de un desarrollo industrial incontrolado, otra de las razones que consolida la continua degradación del medioambiente es nuestro actual estilo de vida de hiperconsumo y la cultura del usar y tirar que le acompaña. Como manifiesta Bauman (2008): “La alegría de “deshacerse” de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo” (p. 29).

Dada la trascendencia y premura del estado de la cuestión, es ineludible trabajar en el aula de primaria el papel y el impacto del ser humano en los ecosistemas, y hacerlo, como defendía Freire (2012), conectando estos contenidos del currículum con la realidad social concreta del alumnado. Por esta razón, entre las mejoras realizadas en los contenidos del PdT que pretendo llevar a cabo, destaca la preocupación y concienciación medioambiental, no ya desde un plano global para acercarnos levemente a lo local como desarrollé en el PIA, sino un acercamiento a los contenidos desde lo local, cotidiano y significativo de los estudiantes, que les permita organizar y producir conocimiento desde su propia experiencia, comenzando un compromiso ético desde su entorno más cercano. Y hacerlo desde la indagación y construcción de narrativas escritas y visuales propias, que permitan desarrollar su propio imaginario.

En este sentido, veo oportuno trabajar los contenidos propuestos en el 6º curso del tercer ciclo de primaria teniendo en cuenta su estadio de desarrollo psicológico e iconográfico. Partiendo de la teoría piagetiana de los estadios de desarrollo cognitivo humano, los niños y las niñas entorno a los 11 años de edad se encuentran casi al final

de la etapa evolutiva de las operaciones concretas y a las puertas de la fase de las operaciones formales. Por lo tanto, no solo es una edad en la que está consolidada la inteligencia representativa, sino que comienzan a establecerse las bases para alcanzar el razonamiento deductivo y la elaboración de hipótesis (Piaget y Inhelder, 2007). Con respecto al nivel madurativo en relación con los procesos de desarrollo gráfico, considero adecuada esta edad al trabajo que se realizará con medios visuales mecánicos como la fotografía y el vídeo, por encontrarse los estudiantes en el estadio de realismo analítico, caracterizado por la marcha paulatina hacia una representación visual realista y figurativa, y por la pérdida de motivación en la expresión a través del arte, sobre todo a través de los medios de expresión tradicionales como la pintura y el dibujo (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 2002).

6.3. Conten(idos)

A partir del análisis de Acaso López-Bosch (2014) referido anteriormente, me dispongo a incluir cuatro tipos de contenidos dentro de este concepto placentario curricular: los contenidos inmediatos que son los contemplados en la ley, los vitales, los autoseleccionados y la cultura visual, tanto la cercana a los propios estudiantes y producida por ellos mismos, como la posibilidad de incorporar como objeto de estudio y disfrute obras visuales que posean tanto metanarrativas como micronarrativas.

A continuación expondré los contenidos inmediatos (*BOJA N° 60*, 2015) que se trabajarán en el PdT.

Del área de Ciencias Sociales:

Bloque 1: “Contenidos comunes”.

1.3. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.

1.13 Sensibilidad, sentido crítico en el análisis y el compromiso en relación con la búsqueda de las mejores alternativas para progresar y desarrollarnos.

Bloque 2: “El mundo en el que vivimos”.

2.10. Los problemas ambientales: la degradación, la contaminación y la sobreexplotación de recursos. Conservación y protección del medio natural: La acumulación de residuos. El reciclaje. El desarrollo territorial sostenible. Consumo responsable.

Estos contenidos inmediatos se trabajarán en las actividades cuando el alumnado debata, investigue o tome conciencia sobre el medioambiente a partir de las imágenes y relatos propios.

Del área de Ciencias Naturales:

Bloque 3: “Los seres vivos”.

3.7. Identificación de los seres humanos como componentes del medio ambiente y su capacidad de actuar sobre la naturaleza.

3.8. Identificación de las relaciones entre los elementos de los ecosistemas, factores de deterioro y regeneración.

3.10. Curiosidad por realizar un uso adecuado de los recursos naturales y de las fuentes de energía en la vida diaria.

3.11. Realización de campañas que conciencien al ciudadano de la necesidad del consumo sostenible de los recursos naturales.

3.13. Desarrollo de valores de defensa y recuperación del equilibrio ecológico.

Bloque 4: “Materia y energía”.

4.4. Energías renovables y no renovables. Ventajas e inconvenientes.

Bloque 5: “La tecnología, los objetos y las máquinas”.

5.2. Informe audiovisual del proyecto del trabajo.

Los bloques 3 y 4 de contenidos inmediatos se trabajarán a lo largo de todo el proyecto audiovisual, desde el debate inicial hasta la realización del vídeo.

Del área de Lengua Castellana y Literatura:

Bloque 1: “Comunicación oral: hablar y escuchar”.

1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: conversaciones, debates y coloquios sobre temas de actualidad o cercanos a sus intereses desde la valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral.

1.3. Utilización de apoyos sonoros, gráficos y tecnológicos en sus exposiciones.

Bloque 2: “Comunicación escrita: leer”.

2.1. Lectura de textos en distintos soportes (impresos, digitales y multimodales) tanto en el ámbito escolar como social.

Bloque 3: “Comunicación escrita: escribir”.

3.4. Organización y representación de textos de forma creativa utilizando herramientas de edición de contenidos digitales que permiten incluir texto con formato carácter (fuente, tamaño, negrita, subrayado, cursiva...) y la manipulación básica de

imágenes (traslación, rotación y escalado) y audio y vídeo para utilizarlas en las tareas de aprendizaje o para comunicar conclusiones, utilizando los recursos de forma responsable.

3.5. Revisión y mejora de la redacción del texto mediante la elaboración de borradores, con ayuda de sus iguales y el profesorado, usando un vocabulario adecuado a la edad.

Bloque 4: “Conocimiento de la lengua”.

4.1. Consolidación de las nociones gramaticales, léxicas, fonológicas y ortográficas adquiridas en ciclos anteriores.

4.6. Ortografía: uso adecuado de los signos de puntuación (puntos suspensivos, paréntesis, guion, comillas). Interés por la búsqueda de la correcta ortografía de las palabras usando diccionarios en diferentes formatos.

Los contenidos inmediatos del bloque 1 se verán reflejados en el debate o la argumentación de las imágenes capturadas o utilizadas para el vídeo, los del bloque 2 al leer distintos tipos de fuentes de información durante la fase de indagación y los bloques 3 y 4 cuando los estudiantes elaboren el guión y el montaje del vídeo.

Del área de Educación Artística:

Bloque 1: “Educación audiovisual.”

1.2. Uso intencionado de la imagen como instrumento de comunicación.

1.6. Realización de fotografías utilizando diferentes medios tecnológicos para completar tareas de aula.

1.12. Uso de programas digitales de maquetación y procesamiento de imagen, video y texto.

1.15. Preparación, conocimiento y análisis del proceso empleado para la creación, montaje y difusión de una película o un documental.

Bloque 2: “Expresión artística.”

2.2. Distinción y argumentación de las características del color, luminosidad, tono y saturación aplicándolas en sus propias producciones.

2.6. Organización del espacio en producciones bidimensionales utilizando la composición, proporción y equilibrio.

2.14. Valoración crítica de los elementos estereotipados que pueden encontrarse en diversas fuentes de información.

Bloque 4: “La escucha.”

4.1. Realización de audiciones activas para indagar sobre las posibilidades del sonido para que sirvan de referencia en las creaciones propias.

Bloque 5: “La interpretación musical.”

5.1. Utilización del lenguaje musical como elemento expresivo de comunicación de sentimientos, ideas o pensamientos.

5.11. Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos como registro para la sonorización de imágenes.

Los bloques 1 y 2 de contenidos inmediatos se trabajarán cuando los estudiantes capturen sus propias imágenes argumentando su elección, interpretación y analizando sus elementos formales, o realizando el guión y el montaje del vídeo a través de las nuevas tecnologías. Los bloques 4 y 5 se verán reflejados porque deberán seleccionar las músicas y grabar las locuciones para la elaboración del vídeo.

Del área de Cultura y Práctica Digital:

Bloque 3: “Educación en línea.”

3.2. Aplicaciones y herramientas Web para el aprendizaje colaborativo. Wikis, repositorios, mensajería, comunidades de aprendizaje.

Estos contenidos inmediatos se trabajarán en el proyecto cuando los estudiantes busquen en la web o utilicen las nuevas tecnologías.

6.4. Metas

Por mi parte, no trato de suprimir las metas diseñadas por los objetivos que promulga la ley, más bien entiendo que estos últimos son el primer eslabón dentro del marco de las primeras, su punto de partida, pues coincido con Acaso López-Bosch (2014) en que los fines últimos de la educación deben ser abiertos al potencial ignoto y a los intereses de los propios estudiantes.

Esta autora, como parte de los procesos placentarios de su currículum alternativo, distingue tres tipos de metas: inmediatas, medias y genéricas. Por mi parte, entiendo que las metas inmediatas corresponden a los objetivos generales de cada área planteados en la ley (*BOJA N° 60*, 2015) y que sirven de base para el diseño de las actividades, mientras que para alcanzar las metas medias y genéricas, considero esencial el desarrollo de una metodología enmarcada en una pedagogía crítica, materializada en el desarrollo de un PdT para la elaboración de un objeto transdisciplinar como forma globalizada y relacional de organizar los contenidos.

En la consecución de las metas medias se crearán para el objeto transdisciplinar micronarrativas a partir de las cuales los estudiantes desarrollen su propia organización e interpretación de los elementos y temas de estudio, teniendo siempre en cuenta la diferencia entre la realidad y sus representaciones.

Con respecto a las metas genéricas, con este PdT me propongo desarrollar una mirada crítica de los océanos visuales y textuales de los estudiantes. Concretaré en dos las metas genéricas a alcanzar: la primera, el desarrollo de su propio imaginario, adquiriendo estrategias para la construcción de sus propios relatos que les ayuden a interpretar críticamente la realidad social y natural, y a expresar desde la confianza en sí mismos, sus propias ideas y sentimientos. La segunda, que entiendan después de todo, que su relato, siempre susceptible de ser revisado, contempla solo una de las muchas interpretaciones posibles de la realidad, lo que les ayudará a lo largo de su vida a valorar de manera más distanciada y crítica el abanico de relatos que se construyen y se difunden en todos los ámbitos de la sociedad. A continuación, detallaré las metas inmediatas que se trabajarán en el proyecto.

Del área de Ciencias Sociales:

O.CS.1. Desarrollar hábitos que favorezcan o potencien el uso de estrategias para el trabajo individual y de grupo de forma cooperativa, en contextos próximos, presentando una actitud responsable de sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en la construcción del conocimiento, con la finalidad de planificar y gestionar proyectos relacionados con la vida cotidiana.

O.CS.5. Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural de Andalucía, mostrando un comportamiento humano responsable y cívico, colaborando en la disminución de las causas que generan la contaminación, el cambio climático, en el desarrollo sostenible y el consumo responsable, mediante la búsqueda de alternativas para prevenirlos y reducirlos.

O.CS.9. Descubrir y construir la propia identidad histórica y social a través de hechos relevantes de la historia del desarrollo industrial, situándolos en el contexto en el que se han producido y describiendo las principales características de cada época.

Estas metas inmediatas se podrán alcanzar a través de las dinámicas colaborativas, la temática medioambiental y la fase de investigación.

Del área de Ciencias Naturales:

O.CN.2. Analizar y seleccionar información sobre hechos y fenómenos del entorno, para establecer diversas hipótesis a través de la realización de proyectos y experiencias cotidianas.

O.CN.4. Interpretar y reconocer los principales componentes de los ecosistemas, analizando su organización, sus características y sus relaciones de interdependencia, buscando explicaciones, proponiendo soluciones y adquiriendo comportamientos en la vida cotidiana de defensa, protección, recuperación del equilibrio ecológico y uso responsable de las fuentes de energía, mediante la promoción de valores de compromiso, respeto y solidaridad con la sostenibilidad del entorno.

O.CN.8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, como instrumento de aprendizaje como para compartir conocimientos.

Estas metas inmediatas se obtendrán mediante el ejercicio de indagación de la cultura visual cercana de los estudiantes, la investigación de distintas fuentes de información mediante el uso de nuevas tecnologías, y la puesta en común de sus propias soluciones medioambientales que se incluirán al final del vídeo.

Del área de Lengua Castellana y Literatura:

O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad.

O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

Las siguientes metas inmediatas podrán lograrse a través del debate, el trabajo colaborativo, la investigación y la creación del guión para el trabajo audiovisual.

Del área de Educación Artística:

O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

O.EA.2. Utilizar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

Estas metas inmediatas se adquirirán a lo largo del PdT mediante el análisis de la cultura visual cercana y de creaciones visuales de algunos artistas, además de la realización y el montaje audiovisual del vídeo por el alumnado usando las nuevas tecnologías.

Del área de Cultura y Práctica Digital:

O.CPD.4 Utilizar aplicaciones y entornos virtuales, seleccionarlos y usarlos adecuadamente para el enriquecimiento del entorno personal de aprendizaje y como medio de expresión personal, social y cultural compartiendo los contenidos publicados mediante el uso adecuado de espacios y plataformas virtuales.

O.CPD.5 Producir materiales digitales propios desarrollando propuestas basadas en el trabajo en equipo y la cooperación.

Las siguientes metas inmediatas se adquirirán a partir del proceso de indagación, además de la producción del guión y el montaje del vídeo con nuevas tecnologías mediante dinámicas colaborativas de trabajo.

6.5. Competencias

Tanto en su elaboración como en su consecución, el PdT promueve el desarrollo globalizado de casi todas las competencias claves del currículum de primaria (*BOE N° 25, 2015*), lo que permitirá alcanzar de manera transdisciplinar los objetivos y metas propuestos.

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL): será potenciada en cada una de las actividades propuestas como una herramienta esencial de enriquecimiento social, educativa y de convivencia. El desarrollo de la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha favorecerán otras alfabetizaciones como la audiovisual y la tecnológica.

Esta competencia se fomentará a lo largo del PdT, mediante el debate inicial, las dinámicas colaborativas de trabajo y de consenso de ideas, la fase de investigación y la elaboración del trabajo audiovisual a través de las nuevas tecnologías.

2. Competencia digital (CD): implicará el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con el aprendizaje y la participación en la sociedad. Conduce a una alfabetización en las TIC y a la integración de nuevos

conocimientos, habilidades y actitudes en los entornos digitales: el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, el acceso a las fuentes y su procesamiento.

El desarrollo de esta competencia es fundamental en la multialfabetización del alumnado. Tendrá una presencia continuada a partir de la segunda actividad, especialmente en los procesos de indagación y elaboración del guión y del producto audiovisual mediante el uso de las nuevas tecnologías.

3. Competencia de aprender a aprender (CAA): es esencial para el aprendizaje, y se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, convirtiéndose estos en objeto del conocimiento para su mejor aplicación.

Esta competencia se fomentará especialmente en la fase de indagación y de los procesos creativos en la elaboración del vídeo mediante dinámicas colaborativas.

4. Competencias sociales y cívicas (CSYC): implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, con la intención de interpretar fenómenos y problemas sociales para elaborar respuestas y tomar decisiones desde las convicciones democráticas y el respeto mutuo. Se trata de aunar el interés por la participación democrática en la sociedad, tanto en el ámbito público como privado.

Estas competencias se desarrollarán a través del trabajo colaborativo, la investigación sobre la temática medioambiental y la elaboración del vídeo como resultado de la interpretación y la respuesta a esta temática bajo una propia narrativa.

5. Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP): implica la capacidad de transformar las ideas en actos, en planificar y gestionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto desde una conciencia de los valores éticos.

Esta competencia es también decisiva en este proyecto. La propuesta de mejora trata de impulsarla alentando al alumnado a la toma de decisiones de modo creativo y autónomo de los conocimientos indagados y de las experiencias cercanas de su propia cultura visual para la elaboración de un producto transdisciplinar que les permita adquirir valores éticos medioambientales.

6. Competencia en conciencia y expresión cultural (CEC): implica conocer y valorar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, considerándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal, y como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora la propia capacidad estética y creadora, y el

uso de los distintos códigos artísticos y culturales como medio de comunicación y expresión personal.

Esta competencia se desarrollará mediante el análisis de la cultura visual cercana, el conocimiento de obras artísticas relacionadas con el medioambiente y la creación original de un vídeo.

6.6. ProceSOS didácticos

Teniendo en cuenta las debilidades de mi PIA, y coincidiendo con los procesos planteados por Acaso López-Bosch (2014) en su currículum placenta y el de otros autores como Hernández (2012), desarrollaré un PdT que fomente procesos de aprendizaje más horizontales y democráticos, enfocado a los intereses del alumnado. Estos detentarán un papel activo y creativo, tanto en la búsqueda como en la elaboración de los materiales necesarios para el proyecto, reforzándose la presencia de dinámicas colaborativas de trabajo con un empleo de las nuevas tecnologías y una cultura visual cercana a su experiencia cotidiana. Puesto que el PdT contempla la incorporación y adaptación de algunos de los elementos propios de una comunidad de aprendizaje, contaré tanto con la participación en el aula de una persona adulta que ejerza un papel de apoyo y supervisión a los distintos grupos de estudiantes en las actividades propuestas, como con la implicación de las familias en la elaboración junto a sus hijos e hijas de las tareas asignadas fuera del centro escolar, las cuales son esenciales para el desarrollo del proyecto.

El PdT consiste en la creación de un objeto transdisciplinar, un solo trabajo audiovisual consistente en un vídeo de cinco minutos de duración realizado por todo el grupo-clase, el cual estará conformado por las micronarrativas propias de cada subgrupo de estudiantes. Es un aprendizaje basado en problemas, en situaciones que los estudiantes deben resolver en un determinado tiempo pactado, produciendo aprendizaje. De este modo es el alumnado quien genera el conocimiento y no el docente quien ofrece la información y las soluciones a los problemas planteados. En este sentido, tras examinar las debilidades de mi PIA, considero necesario en mi propuesta de mejora adoptar un nuevo rol docente como guía, cuestionador y provocador que favorezca acciones dialógicas en el aula.

Esta metodología crítica se asienta mejor, en primer lugar, sobre una nueva organización espacial del aula. Tomo de referencia la realizada por Bona García (2015)

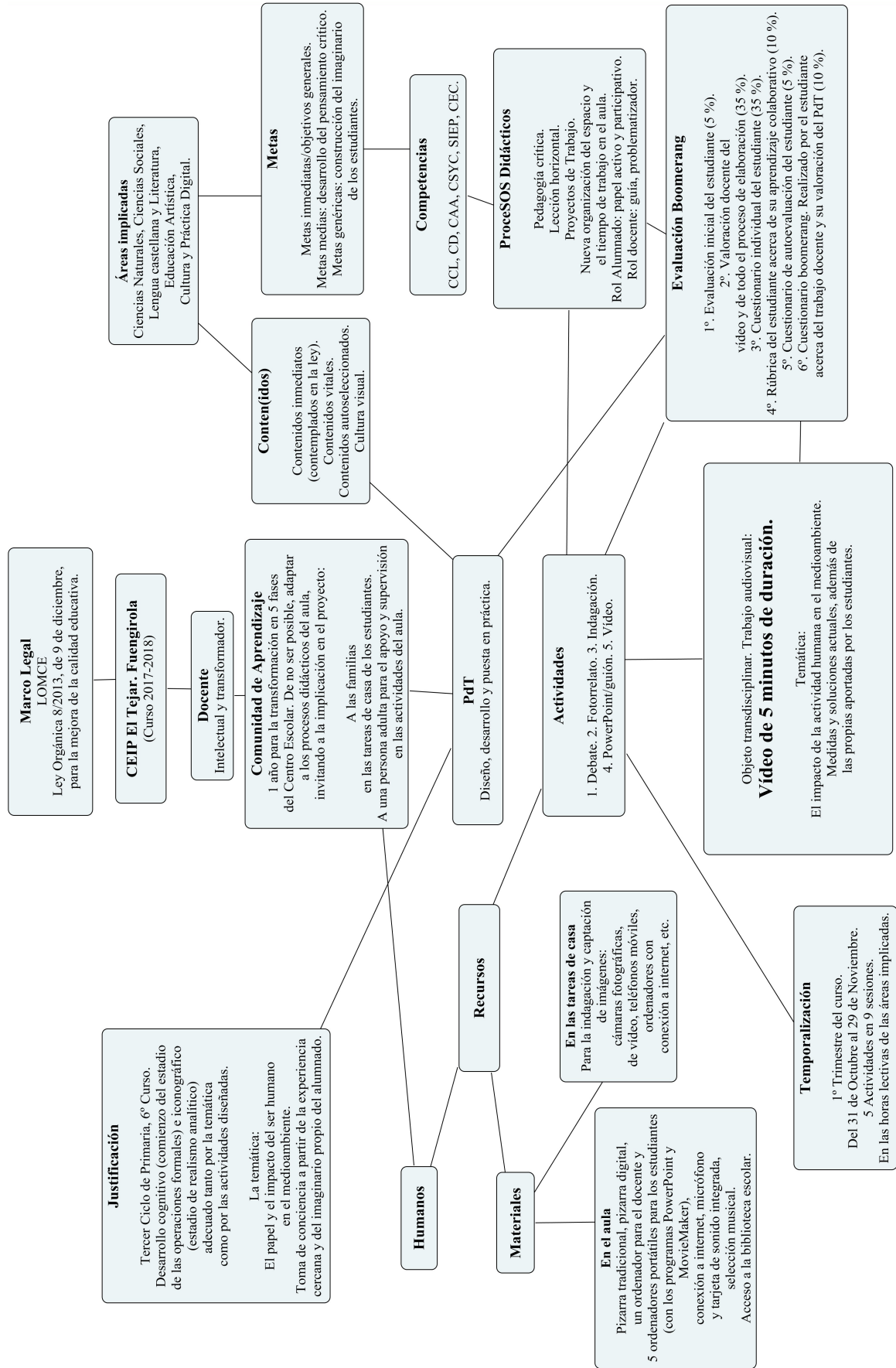
para su aula de primaria³⁰, la cual fomenta el trabajo grupal y el nuevo rol docente. En segundo lugar, sobre una organización del tiempo que deja a un lado el tiempo estanco de la sesión tradicional para abrirse a un proyecto más amplio, que establece y entreteje ricas conexiones entre las distintas áreas implicadas en el proyecto, permitiendo el uso por ejemplo de varias sesiones para una misma actividad. Además, el desarrollo de los procesos didácticos estarán favorecidos por la posible incorporación de un detonante al comienzo de la primera actividad, permitiendo introducir al alumnado en la temática del proyecto de manera motivadora por medio de un debate.

El aula de 6º curso constaría de 20 estudiantes, distribuidos para la realización del PdT en 5 grupos de trabajo de 4 estudiantes.

Para atender a la diversidad del alumnado contemplo dos aspectos en la propuesta de mejora. En primer lugar, las actividades y dinámicas grupales establecidas, el uso de las nuevas tecnologías, la cultura visual y otros lenguajes como el audiovisual favorecerán la adecuación a los diversos estilos de aprendizaje y a las inteligencias múltiples del alumnado. Y en segundo lugar, en el caso que hubiere algún estudiante con discapacidades visuales o auditivas, se adaptaría su participación en el subgrupo de trabajo adoptando un papel más destacado en aquellas fases del proyecto en las que pueda realizar su desempeño para un rendimiento y aprendizaje de máximos. Si hubiera un estudiante con discapacidad visual, se podrían incluir en el vídeo subtítulos sonoros (a través de un tercer canal de audio) explicando las imágenes que éste no puede ver, y en el caso de una discapacidad auditiva, se insertarían en el vídeo subtítulos de las locuciones para que el estudiante pueda participar de las micronarrativas desarrolladas.

³⁰ Véase anexo XIII.

6.7. Mapa Conceptual



6.8. Desarrollo de las actividades

Actividad	Contenidos inmediatos	Objetivos/metasp inmediatas	Competencias
Actividad 1	CN: 3.7, 3.8, 3.10, 3.13. CS: 2.10., LCL: 1.1.	O.CN.2., O.CN.4., O.CS.1., O.CS.5., O.CS.9., O.LCL.3.	CCL, CAA, CSYC, SIEP.
Actividad 2	CN: 3.7, 3.8, 3.13, 5.2., CS: 1.3., 2.10., LCL: 1.1., 1.3., EA: 1.2., 1.6., 2.2., 2.6.	O.CS.1., O.CS.5., O.CN.2., O.CN.4., O.CN.8., O.LCL.3., O.EA.1., O.EA.2., O.EA.6., O.CPD.4.	CCL, CD, CAA, CSYC, SIEP, CEC.
Actividad 3	CN: 3.7, 3.8, 3.13, 4.4., CS: 1.3, 1.13., 2.10., LCL: 1.1., 2.1., EA: 1.2., 1.15.	O.CS.1., O.CS.5., O.CS.9., O.CN.2., O.CN.4., O.CN.8., O.LCL.3., O.LCL.4., O.LCL.5., O.EA.6., O.CPD.4.	CCL, CD, CAA, CSYC, SIEP, CEC.
Actividad 4	CN: 3.11, 3.13, 5.2., CS: 1.3, 2.10., LCL: 1.1., 1.3., 3.4., 3.5., 4.1., 4.6., EA: 1.2., 1.12., 2.2., 2.6.	O.CS.1., O.CS.5., O.CN.2., O.CN.4., O.CN.8., O.LCL.3., O.LCL.5., O.EA.1., O.EA.2., O.CPD.4., O.CPD.5.	CCL, CD, CAA, CSYC, SIEP, CEC.
Actividad 5	CN: 3.11, 3.13, 5.2., CS: 1.3, 1.13., 2.10., LCL: 1.1., 1.3., 3.4., 3.5., 4.1., 4.6., EA: 1.2., 1.12., 1.15., 2.2., 2.6., 4.1., 5.1., 5.11., CPD: 3.2.	O.CS.1., O.CS.5., O.CN.2., O.CN.4., O.CN.8., O.LCL.3., O.LCL.5., O.EA.1., O.EA.2., O.CPD.4., O.CPD.5.	CCL, CD, CAA, CSYC, SIEP, CEC.

Actividad 1. ¿Qué tiene que ver el medioambiente conmigo?

Descripción: Debate con el grupo clase sobre la cuestión medioambiental y el impacto de la acción humana individual y colectiva sobre el medioambiente. Tras el debate y algunas primeras conclusiones, proponer al grupo clase un trabajo audiovisual, cuyo primer paso es la realización de un fotorrelato. Para ello deberán traer para la próxima sesión imágenes (capturadas tanto por ellos como por terceros) de su contexto cercano que tengan relación con el impacto humano medioambiental y su gestión para mitigar dicho impacto, como la eliminación y reciclaje de residuos en el barrio, que se utilizarán para el trabajo audiovisual que van a desarrollar como trabajo final del proyecto.

Temporalización³¹: una sesión en el área de Ciencias Sociales.

Recursos y materiales: Pizarra tradicional, pizarra digital, ordenador con conexión a internet.

Actividad 2. “Ordenando los hechos”

Descripción: Análisis y debate acerca de las fotografías aportadas por los estudiantes en sus diferentes elementos: la ubicación de los objetos que representan, que función tienen, que significan para el alumnado. También se abordarán el análisis de algunos de los elementos visuales: el color, la forma, la textura, la línea, etc. A partir de esa realidad fragmentada que forma parte de su imaginario cercano, se le insta al grupo-clase a ordenar dicha realidad construyendo una narrativa propia que la explique, desde una determinada ordenación del material fotográfico: un fotorrelato. A medida que avance la sesión surgirán preguntas e intereses que serán determinantes para el siguiente paso: comenzar a investigar individualmente en casa antes de la próxima sesión aquel tema relacionado con el impacto sobre el medioambiente y la gestión de residuos que más le haya interesado, debiendo traer cada estudiante un texto, artículo o cartel sobre ese tema para explicar a sus compañeros y compañeras sus ideas clave en clase.

Temporalización: una sesión en el área de Educación Artística (Plástica).

Recursos y materiales: Pizarra tradicional, pizarra digital, ordenador con conexión a internet.

Actividad 3. “Investigación sobre el impacto de los residuos y la gestión en su eliminación y reciclaje”

Descripción: Puesta en común de ideas claves sobre las distintas fuentes aportadas por los estudiantes acerca del impacto humano sobre el medioambiente y su gestión de los residuos. De acuerdo a sus intereses, formar 5 grupos de 4 estudiantes para llevar a cabo una investigación sobre distintas temáticas utilizando diferentes tipos de fuentes (escritos impresos, digitales, vídeos en internet, etc.), disponibles algunas de ellas en la biblioteca escolar. Si bien los estudiantes podrán elegir el tema a investigar, como docente llegaría a un acuerdo sobre la necesidad de expresar a través del vídeo los distintos tipos de degradación medioambiental que existen y de las distintas iniciativas existentes sobre cuidado y protección del medioambiente, incentivando la inclusión de

³¹ Véase anexo XVI.

sus ideas propias en este sentido. Por ejemplo, un primer grupo investigaría sobre el estado actual de los residuos y la contaminación en el mar, los ríos y la tierra. Un segundo grupo indagaría sobre los residuos y el estado actual de la polución del aire, y dónde se traslada y qué ocurre con la basura orgánica, un tercer grupo acerca de los envases y los vidrios, el cuarto grupo sobre el papel y el material textil, y el quinto grupo sobre los componentes electrónicos, electrodomésticos, e indagar si se contaminó de igual forma a lo largo de la historia humana.

Cada grupo planificaría un relato con imágenes de 50 segundos de duración para su inclusión en el vídeo final, dedicando el último minuto a las conclusiones finales y posibles soluciones medioambientales, incluyendo las propias. Como docente suministraré a cada grupo, para la construcción de su relato, fuentes de información que cuestionen y enriquezcan su investigación: aquellas que hablen acerca de los actuales niveles de polución en nuestro país (Pinto, 2016), o la cantidad de residuos plásticos en los océanos (Acosta, 2016). También puedo aportarles vídeos o imágenes de obras de arte³² como las realizadas por Basurama³³, problematizando sobre la presencia de los residuos y su contaminación medioambiental en los entornos marinos (Basurama, 2014), o la producida por la excesiva fabricación y desecho de embalajes en nuestra sociedad de consumo (Basurama, 2015).

Temporalización: tres sesiones en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística (Plástica).

Recursos y materiales: Pizarra tradicional, pizarra digital, un ordenador para el docente y 5 ordenadores portátiles para los estudiantes, conexión a internet.

Actividad 4. “Construyendo nuestro relato”

Descripción: Desarrollo del primer borrador. Sería la realización de un guión visual y textual a través de un PowerPoint que después será parte del vídeo final donde se van a combinar las imágenes fijas y animadas. Cada grupo realizará su parte del relato, para finalmente unirlos según la línea planteada en el guión general³⁴. El docente tendrá el

³² Véase anexo XIV.

³³ Basurama es un colectivo artístico cuya intención es intervenir el espacio urbano a través de obras de arte para problematizar acerca de temas de gran trascendencia social, con el objetivo de generar una respuesta y toma de conciencia en todas aquellas personas que observan, experimentan y habitan estos espacios intervenidos artísticamente.

³⁴ La estructura del relato podría ser el siguiente. En primer lugar, el actual estado de la cuestión, la presencia de las basuras que vemos y que no vemos. En segundo lugar, que estamos

papel de guía y cuestionador de las informaciones y relatos que vayan construyendo el alumnado. Se tendrá en cuenta la cuestión formal de la escritura para su posterior locución y subtulado. Posteriormente como tarea de casa para la siguiente actividad, deben seleccionar fotos, vídeos o producirlos ellos mismos con ayuda de las madres, padres o tutores como material en la elaboración del vídeo.

Temporalización: dos sesiones en las áreas de Ciencias Naturales y Lengua Castellana y Literatura.

Recursos y materiales: Pizarra tradicional, pizarra digital, un ordenador para el docente y 5 ordenadores portátiles para los estudiantes (con el programa PowerPoint), conexión a internet.

Actividad 5. “Recicla tu relación con el medioambiente”

Descripción: Desarrollo de un vídeo de 5 minutos. Cada grupo a través de su ordenador elaborará su parte del vídeo con la aplicación MovieMaker, para posteriormente unirlos en el vídeo final. El docente y la persona de apoyo en el aula resolverán las dudas en el manejo de los programas informáticos. En la última parte del vídeo, habrá un consenso en las reflexiones aportadas por todo el alumnado, definidas en un eslogan final. Otro de los procesos será la grabación de las locuciones de los textos, debiendo cada grupo seleccionar dos estudiantes para locutarlos. Posteriormente, el grupo clase decidirá entre varias piezas musicales el apoyo expresivo más adecuado a los textos y las imágenes. Finalmente, una vez concluido el vídeo, se subirá al canal de YouTube del centro escolar y sus distintas plataformas web.

Temporalización: dos sesiones en las áreas de Educación Artística (Música) y Cultura y Práctica Digital.

Recursos y materiales: Pizarra tradicional, pizarra digital, un ordenador para el docente y 5 ordenadores portátiles para los estudiantes (con los programas PowerPoint y MovieMaker), conexión a internet, micrófono y tarjeta de sonido integrada, selección musical.

haciendo para mejorar nuestro impacto en el medioambiente ¿dónde van las cosas que tiramos a los contenedores? Las cadenas de reciclaje de los distintos materiales de residuos. Y en tercer lugar, que el alumnado contemple en el relato qué puede hacer un niño o una niña para reducir ese impacto, aportando soluciones, cerrando con un eslogan del grupo clase aconsejando a otros niños y niñas acerca de su papel clave para la preservación medioambiental, realizando cambios en pequeños gestos y hábitos cotidianos e individuales.

6.9. Temporalización

En el diseño y la secuenciación temporal de las actividades tendré en cuenta el calendario escolar³⁵ para este año lectivo propuesto por la administración educativa. El PdT consistirá en el desarrollo de cinco actividades a lo largo de nueve sesiones en el primer trimestre del curso escolar, entre los meses de Octubre y Noviembre³⁶, teniendo una duración de cinco semanas aproximadamente. Dichas sesiones se llevarán a cabo en las horas destinadas a las áreas³⁷ implicadas en la elaboración del proyecto de trabajo.

La razón de ubicar el proyecto en esta época del calendario escolar, ha sido el hecho de tener en cuenta la celebración de las fiestas del municipio de Fuengirola entre el 6 y 12 de Octubre, suponiendo un descanso lectivo de una semana cuando el alumnado tan solo lleva tres semanas de comienzo del año académico. De este modo, he preferido posponer dos semanas más a esta nueva reincorporación a las aulas el comienzo del proyecto de trabajo, con el fin de que los estudiantes estén más centrados e inmersos en la dinámica del nuevo curso.

6.10. Evaluación Boomerang: un ida y vuelta

Teniendo en cuenta las debilidades comentadas en el PIA, quisiera diseñar una evaluación que deje a un lado el examen como único instrumento de calificación (Santos Guerra, 2014). Con respecto a la evaluación boomerang propuesta por Acaso López-Bosch (2014) como parte de su Currículum Placenta, destaco algunos de sus elementos: una evaluación cualitativa de los estudiantes centrada en su aprendizaje y una evaluación de la acción docente.

Para intentar desarrollar una evaluación compensada de ida y vuelta, de modo que pueda llevar a cabo una evaluación al servicio de la calidad del aprendizaje de los estudiantes basada en valores compensatorios de las desigualdades iniciales del alumnado (Santos Guerra, 2014), diseñaré seis instrumentos evaluativos³⁸ que me permitan comprender y mejorar el desarrollo y la eficiencia del PdT. Exceptuando el

³⁵ Véase anexo XV.

³⁶ Véase anexo XVI.

³⁷ Véase anexo XVII.

³⁸ Véase anexo XVIII.

primero de los instrumentos, que se realizará al final de la primera sesión, los demás se cumplimentarán una vez finalizado el proyecto.

El primero (5 % de la nota final), una evaluación inicial del estudiante, que indicará la nota que quiere alcanzar y el nivel de implicación que va a tener en el PdT, y detallando cuales son sus expectativas de aprendizaje sobre el tema del proyecto planteado en el debate. El segundo (35 %), la valoración docente mediante una rúbrica del vídeo y de todos los procesos para su elaboración. El tercero (35 %) permitirá establecer las notas individuales de cada estudiante, a través de un cuestionario individual acerca de los contenidos trabajados de las diferentes áreas implicadas en el PdT. El cuarto (10 %), una rúbrica realizada por el estudiante sobre su valoración personal del aprendizaje colaborativo desarrollado en clase, para la cual he tomado como modelo una rúbrica aportada por Johnson, Johnson y Holubec (1998b, citado en Johnson y Johnson, 2014). El quinto (5 %), un cuestionario de autoevaluación realizado por cada estudiante, donde evaluará su propio trabajo realizado con una nota final acompañada de su argumentación. Además, se le plantearán algunas preguntas abiertas y reflexivas acerca de su proceso de aprendizaje. El sexto y último (10 %), el cuestionario boomerang, realizado por los estudiantes para evaluar el trabajo docente y valorar el PdT en su capacidad para que adquieran un conocimiento significativo.

7. Conclusiones finales

Este Trabajo de Fin de Grado ha sido la culminación de un proceso académico. La relación entre la teoría y la práctica durante la carrera, sumada a mis inquietudes intelectuales, han supuesto todo un giro copernicano en mi pensamiento docente, como puede comprobarse tanto en la revisión crítica de los aprendizajes del prácticum como en el marco teórico y la propuesta de mejora, planteada esta última desde un enfoque pedagógico muy distinto al experimentado como estudiante a lo largo de toda mi experiencia escolar.

En relación a las demás asignaturas académicas cursadas y superadas del grado de educación, he podido transitar por este último trabajo de un modo diferente. Debido a la doble circunstancia de ser la última y elaborarse de manera individual, asumí el compromiso de afrontar esta asignatura como un viaje sin itinerario ni fecha de regreso preestablecidos. Esta decisión me ha permitido experimentar un camino alternativo de

formación y reflexión académica poblado de incertidumbres, pero también de hallazgos únicos.

En este sentido, quisiera expresar especialmente mi agradecimiento a la Dra. Martínez Rossi por su gran labor de tutorización en la asignatura. Su implicación y profesionalidad han sido claves en la elaboración de este trabajo.

A lo largo del TFG se ha podido evidenciar tanto la adquisición de competencias generales de grado como las específicas del grado de Primaria y de esta asignatura. Entre las competencias generales de grado destaco el proceso de investigación llevado a cabo, reuniendo e interpretando informaciones relevantes que me han permitido reflexionar acerca de temas apremiantes para la sociedad y el campo de la educación, como los desarrollados en el marco teórico respecto a la posmodernidad, la situación actual de la escuela o la problemática planteada en la propuesta de mejora acerca del medioambiente y la necesidad de incluirla en el aula. Otra de las competencias generales de grado alcanzadas ha sido un alto nivel de autonomía en mi aprendizaje, lo que me ha permitido forjar habilidades, conocimientos y un criterio sólido acerca de temas claves del ámbito educativo, cultural y social que serán útiles para afrontar futuros estudios.

Creo que el desarrollo del nuevo diseño de intervención educativa me ha permitido adquirir algunas de las competencias específicas del Grado de Educación Primaria, como son el diseño, la planificación y la evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje de manera individual, así como una toma de conciencia de la responsabilidad individual y colectiva en el logro de un futuro democrático y medioambientalmente sostenible. Además, he tratado en todo momento de mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes trabajados, consultando y confrontando al menos tres fuentes de información con respecto a los temas destacados abordados en este TFG.

Con respecto a las competencias específicas del módulo Prácticas escolares y Trabajo fin de grado, quiero destacar la adquisición de un conocimiento práctico y de gestión del aula gracias a mi experiencia en los prácticums, sobre todo a partir de mi Prácticum III.1, pudiendo conectar las asignaturas teóricas del grado con la práctica diaria en los centros escolares donde estuve destinado, e iniciándome en la investigación-acción como proceso característico de la teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988).

Como reflexión final, quisiera hacer notar al lector que hasta ahora no hemos salido de la palabra escrita. Después de todo, como afirma Derrida (1978), quizá “*No hay fuera-del-texto*” (p. 202), y hallamos corrido el riesgo a lo largo de estas páginas de quedar atrapados en el juego de espejos de las representaciones. Pero más allá de los textos por los que transitamos, están los niños y las niñas *de carne y hueso* de primaria, y mi compromiso como futuro docente de desarrollar las condiciones propicias para llevar a cabo una educación crítica de calidad.

En la actual época posmoderna, presidida por una cultura-mundo que se encuentra caracterizada por lo discontinuo y fragmentario (Lipovetsky y Serroy, 2010), el docente debe aportar herramientas y estrategias para que el alumnado, partiendo de su propio imaginario, construya sus propias narrativas o microrrelatos con el fin de forjar un pensamiento crítico que les permita entender y actuar en el mundo en el que viven. A lo largo de mi propuesta de mejora educativa he desarrollado una manera de aportar dichas herramientas, convencido que se produce un mayor y amplio aprendizaje cuando los estudiantes se comprometen en la elaboración de objetos que requieren el empleo de los conocimientos adquiridos (Pérez Gómez, 2012).

Debido a la actual crisis de la educación (Hernández, 2012), mi intención a lo largo de este trabajo ha sido en gran medida *destruir* la escuela, en el sentido heideggeriano del término: desmantelarla, desmontarla para llegar a su esencia. En este sentido, coincido con las palabras de Stenhouse (1987, citado en Hernández y Ventura, 2008): “serán los profesores los que cambien el mundo de la escuela, entendiéndola” (p. 30). Para ello, será un factor indispensable la presencia en la escuela de un cuerpo docente crítico, reflexivo y transformador.

Estas últimas líneas anuncian el final de una aventura. El lector ha podido acompañarme en un viaje a través de un imaginario construido desde el cuestionamiento crítico de los currículums tradicionales aún hegemónicos que he presenciado en mi prácticum, un necesario análisis y reflexión de la sociedad de nuestro tiempo y la indagación de ideas filosóficas y pedagogías alternativas. Finalmente, este viaje ha recalado en una propuesta de mejora que fomenta el imaginario de los estudiantes con el deseo de alcanzar una educación de calidad.

A lo largo del TFG he expuesto, a raíz de mi experiencia en los prácticums y de los conocimientos teóricos adquiridos en el grado, algunos de los análisis, estrategias y propuestas de actuación para llevarlo a cabo: pongamos rumbo al imaginario.

8. Referencias

Referencias Bibliográficas

Acaso López-Bosch, M. (2015a). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

(2015b). *El lenguaje visual* (1ª. ed., 2006). Barcelona: Paidós.

(2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (1ª. ed., 2009). Madrid: Los Libros de la Catarata.

(2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

(2007). *Esto no son las torres gemelas. Como aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acosta, A. (2016, 22 de Enero). En 2050 habrá más plástico que peces en el océano. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/sociedad/abci-2050-habra-mas-plastico-peces-oceano-201601212107_noticia.html

Adorno, Th. W., y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos* (1ª. ed., 1944). Madrid: Trotta.

Alcalde, A. I. et al. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Algás, P. et al. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (1ª. ed., 1979). Madrid: Akal.

(1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: M.E.C.; Barcelona: Paidós.

Althusser, L. (2014). *La filosofía como arma de la revolución. Incluye <<Ideología y aparatos ideológicos del estado>>* (1ª. ed., 1970). Barcelona: Anthropos; México: Siglo XXI.

Baudrillard, J. (2016). *Cultura y simulacro* (1ª. ed., 1978). Barcelona: Kairós.

(2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras* (1ª. ed., 1970). Madrid: Siglo XXI.

(1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (1ª. ed., 1984). Barcelona: Paidós.

Berger, J. (2014). *Modos de ver* (1ª. ed., 1972). Barcelona: Gustavo Gili.

Bona García, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza & Janés.

(2013). *El cuarto hocico: de como doce niños y un maestro buscaron cambiar el mundo*. Castellón: Hades.

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (1ª. ed., 1997). México D.F.: Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1ª. ed., 1970). Madrid: Editorial Popular.

- Caballer, N. (2006, 3 de Abril). Educarse en familia. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/04/03/educacion/1144015204_850215.html
- Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chateau, J. (1976). *Las fuentes de lo imaginario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cirlot, V. (2014). *GRIAL. Poética y mito (siglos XII-XV)*. Madrid: Siruela.
- Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo* (1ª. ed., 1967). Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (2010). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía* (1ª. ed., 1987). Barcelona: Paidós.
- (1978). *De la gramatología* (1ª. ed., 1967). México D. F.: Siglo XXI.
- Descartes, R. (2011). *Discurso del método. Para dirigir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias* (1ª. ed., 1637). Barcelona: Ciro Ediciones.
- Dondis, D. A. (2015). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual* (1ª. ed., 1973). Barcelona: Gustavo Gili.
- Egan, K. (2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (1ª. ed., 1994). Madrid: Morata.
- Elboj Saso, C. et al. (2011). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (1ª. ed., 2002). Barcelona: Graó.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013.

España. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.

España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014.

España. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 27 de marzo de 2015.

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015.

España. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio de 2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 173, 20 de julio de 2007.

Feinmann, J. P. (2013). *Filosofía política del poder mediático*. Buenos Aires: Planeta.

(2009). *La historia desbocada: nuevas crónicas de la globalización*.

Buenos Aires: Capital Intelectual.

(2006). *¿Qué es la filosofía?*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Fernández Pimentel, P. (2015a). *Portafolio Prácticum III.2*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

(2015b). *Portafolio Prácticum III.1*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

- (2014). *Portafolio Prácticum II*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- (2013). *Portafolio Prácticum I*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1ª. ed., 1975). Madrid: Siglo XXI.
- (2010). *Las palabras y las cosas. Un arqueología de las ciencias humanas* (1ª. ed., 1966). Madrid: Siglo XXI.
- (1993). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte* (1ª. ed., 1973). Barcelona: Anagrama.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte* (1ª. ed., 2003). Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido* (1ª. ed., 1970). Madrid: Siglo XXI.
- (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo XXI.
- (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: The Free Press.
- Galeano, E. (2014). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Vera, A. B., y Velasco Maillo, H. M. (Coords.) (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social (1). Teoría de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista (2)* (1ª. ed., 1981). Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2001). *Introducción a la metafísica* (1ª. ed., 1935). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Huntington, S. P. (2003). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (1ª. ed., 1996). Barcelona: Paidós.
- Jiménez Gámez, R., Pérez Ríos, J., y Rodríguez Martínez, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J., y Pérez Gómez, A. I. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (146-180). Madrid: Akal.
- Johnson, D. W., y Johnson, R., T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación a través del grupo*. Boadilla del Monte: SM.
- Lipovetsky, G. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

- (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. (1992). *La posmodernidad explicada a los niños*. Gedisa: Barcelona.
- Majó Masferrer, F. y Baqueró Alós, M. (2014). *8 ideas claves. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez García, L. M^a., y Gutiérrez Pérez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Martínez Rossi, S. (2011). *La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1^a. ed., 1984). México D.F.: Siglo XXI.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Montessori, M. (2013). *El niño. El secreto de la infancia* (1^a. ed., 1975). Amsterdam: Montessori-Pierson.
- Morin, E. (2016). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1^a. ed., 1999). Barcelona: Paidós.
- Morin, E., y Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona: Paidós.
- Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata.
- (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño* (1ª. ed., 1969). Madrid: Morata.
- Pinto, T. (2016, 29 de diciembre). Cinco ciudades españolas además de Madrid rebasan los límites de contaminación establecidos por la normativa. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/contaminacion_del_aire-Madrid-ciencia_0_595991063.html#comments
- Platón (1997). *La República o El Estado* (1ª. ed., 1941). Madrid: Espasa.
- Proust, M. (2009). *En busca del tiempo perdido. Tomo I* (1ª. ed., 1913). Miami: El Cid Editor.
- Ramos Martín, M., y Padilla, M. (2004, 21 de Enero). Los menores de 12 años dedican más tiempo a la televisión que a la escuela. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/m/diario/2004/01/21/catalunya/1074650840_850215.html
- Robinson, K., y Aronica, L. (2013). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Rosa Moreno, L. de la. (2014). *Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas. Apuntes*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- Sartre, J. P. (1997). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación* (1ª. ed., 1940). Buenos Aires: Losada.
- (1968). *El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Losada.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha*

impacta en la diana (2ª. ed.). Madrid: Narcea.

Torres Santomé, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (1ª. ed., 1994). Madrid: Morata.

(2005). *El curriculum oculto* (1ª. ed., 1991). Madrid: Morata.

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Vigotsky, L. (2017). *Pensamiento y lenguaje* (1ª. ed., 1934). Barcelona: Paidós.

VV.AA. (2009a). *Primaria. Tercer Ciclo. Conocimiento del Medio 6 Andalucía*. Madrid: Anaya.

(2009b). *Primaria. Tercer Ciclo. Conocimiento del Medio 6 Andalucía. Propuesta Didáctica*. Madrid: Anaya.

Woods, P. (2011). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (1ª. ed., 1987). Madrid: M.E.C.; Barcelona: Paidós.

WordPress.com. (2012, 11 de Febrero). Leyendo a Noah Seattle [Mensaje en blog].

Disponible en <http://docenteslibresmdq.com/2012/02/11/lleyendo-a-noah-seattle/>

Zabala Vidiella, A. (2014). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (1ª. ed., 1999). Barcelona: Graó.

Referencias Audiovisuales

Hernández, F. (2010, 9 de Junio). *DIM entrevista Fernando Hernández (UB): Trabajo por proyectos....* [archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NsTIPwTW__s&index=2&list=PLvuPCU05f00fbdbPU4bY_2BKyMIPCvr98

(2009, 19 de Abril). *Fernando Hernandez*. [archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=jT_YdC5wNLY&list=PLvuPCU05f00fbdbPU4bY_2BKyMIPCvr98&t=47s&index=1

Kaye, T. (Dir.). (2011). *El profesor (Detachment)* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Golem Distribución.

Piscitelli, A. (2015, 10 de Diciembre). Alejandro Piscitelli: Más inteligentes que nunca ... y aún así no es suficiente. *Serie "Entornos Creativos", Programa 5, Televisión Educativa*, México. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=f2jBHxRulp4&list=PLvuPCU05f00fzWsjYJa3rJtH8rFJkLzVc&index=11>

Sotelo, L. (2016, 19 de Enero). *Introducción a la Escuela de Frankfurt | Clase 4* [archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Gai4rW_E_T8&index=4&list=PLGDZQYren6SUYQ7KPGQmrHkweK6vwHSct&t=70s

Referencias visuales

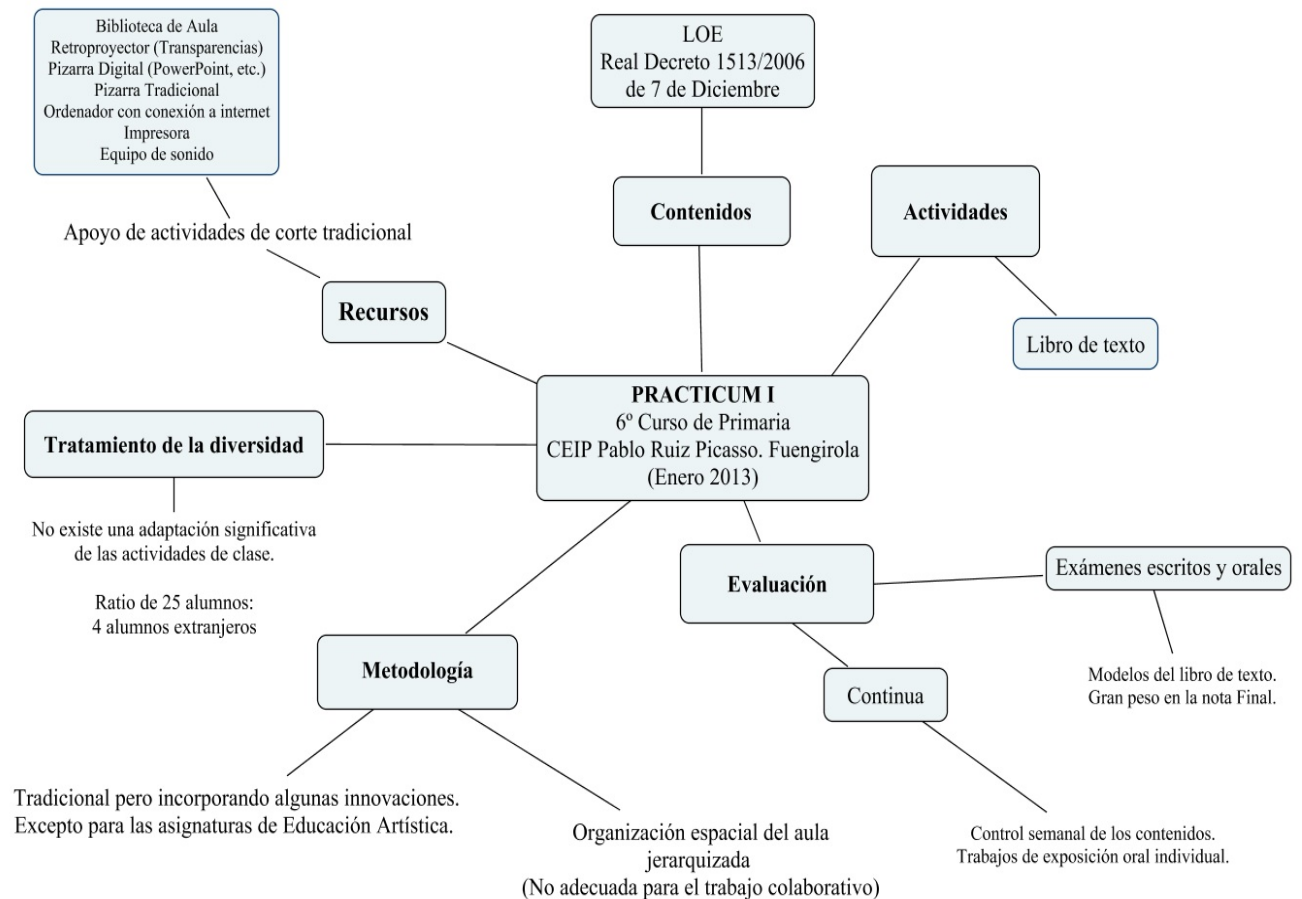
Anónimo. (2017, 26 de Abril). *La tierra en nuestras manos* [Fotografía]. Recuperado de https://lh5.googleusercontent.com/-b8gAfQ_wmtU/TX5balfcFqI/AAAAAAAAACQA/vi2sW3mILhE/s1600/manos_tierra.jpg

Basurama. (2015). *Árbol basura en "Navidad a pedales"* [Fotografía]. Recuperado de <http://basurama.org/proyecto/arbol-basura-en-navidad-a-pedales/>

(2014). *Inhabiting a Plastic Ocean* [Fotografía]. Recuperado de <http://basurama.org/proyecto/inhabiting-plastic-oceans-in-lo3-we-trash-cape-town/>

9. Anexos

Anexo I. Mapa conceptual del Prácticum I



Anexo II. Material de intervención en el Prácticum I

Diapositivas del PowerPoint que utilicé para ilustrar y estructurar mi explicación en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Fernández Pimentel, 2013).



La materia






La materia es lo que forma
todos los objetos que nos rodean.

Una roca, una mesa, el aire o el agua
están hechos de materia.



La materia está formada por sustancias puras y las mezclas.

Mesa	Hierro	El agua salada
		

Las sustancias puras

Ejemplos:

El agua



El oro



El cuarzo



Las sustancias puras

Están formadas por un solo tipo de materia.

Se encuentran en la naturaleza.

Las mezclas

Ejemplos:

El agua salada



El aire



El aceite de oliva



Las mezclas

Están formadas por más de un tipo de materia.

Se encuentran en la naturaleza.

Componente.

Cada uno de los tipos de materia que forma una mezcla.

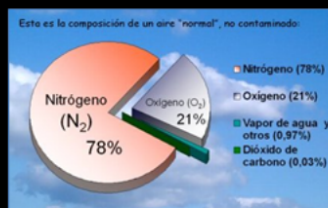


Componente.

Ejemplo:

El aire es una mezcla de gases cuyos componentes son:

el nitrógeno, el oxígeno, el vapor de agua y otras sustancias puras.



Las disoluciones.

Son mezclas en las que no se distinguen los componentes a simple vista.



Las disoluciones.

Ejemplo:
el agua azucarada.
En ella, el azúcar no se ve en el agua.



Separación de los componentes de una mezcla.

4 procedimientos posibles para la separación:

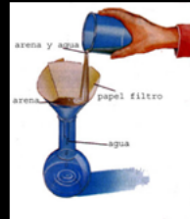
1. La filtración.
2. La decantación.
3. El magnetismo.
4. La evaporación.

Separación de los componentes de una mezcla.

1. La filtración.

Separa un componente sólido de uno líquido.

Se realizará a través de filtros de diferentes grosores.



Separación de los componentes de una mezcla.

2. La decantación.

Separa componentes que tienen distinta densidad.

Se deja reposar los componentes de una mezcla. Así, los más densos van al fondo del recipiente.

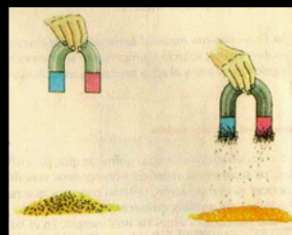


Ejemplo:
el agua y el aceite.

Separación de los componentes de una mezcla.

3. El magnetismo.

Separa de la mezcla los componentes atraídos por un imán (como el hierro).



Separación de los componentes de una mezcla.

4. La evaporación.

Separa un componente líquido de otro sólido.

Consiste en el paso lento y gradual de un estado líquido hacia un estado gaseoso del componente de una mezcla, ayudado por la aplicación de calor, quedando aislado el componente sólido.

Separación de los componentes de una mezcla.

4. La evaporación.

Ejemplo: se usa en las salinas para obtener sal.
El agua de mar se deja sobre superficies con poca profundidad.

Con el calor del sol, el agua se evapora, quedando el elemento sólido, la sal.



FIN

Referencias bibliográficas

Fernández Pimentel, P. (2013). *Portafolio Prácticum I*. (Material no publicado).

Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Anexo III. Mi historia escolar

Los fragmentos que expondré a continuación forman parte de un trabajo individual realizado para la asignatura de Organización Educativa de Centros e Instituciones, y se ciñen básicamente a mi experiencia situada en la década de 1980 en la provincia de Málaga, a lo largo de las etapas educativas de preescolar, la EGB y el Bachillerato:

Nací en 1974.

Me viene a la memoria haber estado 1 o 2 años en parvulitos. La clase tenía una distribución de mesas en fila dirigidas a la mesa de la profesora (recuerdo su nombre, señorita Pilar). Desplegaba una forma bastante tradicional de enseñanza como molde. Recuerdo haber visto aterrizar alguna regla en mi mano, aunque de manera simbólica, por no haber hecho alguna actividad o algo así. Entre los materiales trabajados, tuvimos libros de texto, cuartillas “rubio”, y láminas para colorear.

Con 6 años comencé mi recorrido en la escuela primaria, en el Colegio Público Santa Fe de Los Boliches, en Fuengirola, en el cual estuve desde 1º a 4º de EGB, entre 1980 y 1984, para trasladarme (por cuestiones de cambios de residencia y trabajo de mi padre) al Colegio privado concertado San Francisco de Asís, en Mijas, realizando en él de 5º a 8º de EGB, entre 1984 y 1988.

Entre el 2º y 3º de EGB tuve la mala fortuna de tener ausencias de mis profesores por enfermedad, y las sustituciones tardaban en llegar y se ralentizaban los contenidos y el ritmo del curso. En 3º y 4º de EGB experimenté algún tirón de orejas.

En el período de 5º a 8º de EGB en el Colegio privado concertado San Francisco de Asís, el nivel socioeconómico de mis compañeros y sus familias era mayor, y estaban más implicados en la educación. Los profesores nunca faltaron, había mayor nivel de exigencia y había un mayor seguimiento de los alumnos en las aulas. En 5º de EGB me quedé sin unos cuantos recreos, que se usaban para finalizar algunos ejercicios que no se habían terminado en clase.

En la EGB, nos hacían realizar copias, para corregir la mala ortografía o para corregir algún tipo de mala conducta.

La prueba estrella para la evaluación de cada asignatura fueron los exámenes escritos, los llamados exámenes, aunque, y sobre todo en EGB, también iban precedidos de controles, que eran mini exámenes de cada tema, que podían caer de forma inesperada o no, de manera oral o no. Sentía que el corazón se me salía del pecho cuando me tenía que tocar intervenir en el control oral.

Entre 7º y 8º de EGB, nos mandaban realizar a nivel práctico, algún trabajo escrito de investigación individual, en asignaturas diversas como religión o historia. También algún trabajo en grupo para realizar fuera de horas de clase, en ciencias naturales (cartulina con clasificación del reino animal; artrópodos, cefalópodos, etc.).

En general, la recuerdo muy masificada de alumnos, rondando una ratio de entre 35 a 40 alumnos de media por aula en ambos colegios.

La mayor parte de la ratio de alumnos de la EGB éramos españoles, y todos hablábamos el castellano. En el colegio público, unos pocos eran de procedencia gitana, y en el privado concertado, algunos provenían de familias del norte de Europa.

La diversidad, como la desigualdad socioeconómica y cultural, era mayor en el colegio público que en el privado concertado. La preocupación por la higiene y la educación por parte de las familias también era más desigual. De todas formas, mirando con perspectiva, creo que he tenido una vivencia escolar con menor diversidad que la actual.

Los materiales principales que estructuraban las clases y la programación, eran básicamente, los libros de texto. No recuerdo ni el uso ni la existencia de biblioteca en mis colegios de la EGB, y sí de un salón de actos en el colegio privado concertado (representaciones de navidad, etc.).

Como actividades escolares internas, se realizaban en los días cercanos a Navidad, actividades en diferentes áreas (manualidades, villancicos, religión, etc.). Se preparaban actividades o coreografías destinadas a la fiesta de fin de curso. Sin embargo, eran más escasas las actividades extraescolares. Realizamos un viaje durante un día a Sierra Nevada en 7º de EGB. En 8º de EGB tuvimos un viaje de fin de curso a Galicia.

Para la organización interna del espacio de las clases, las mesas y sillas las distribuíamos básicamente en filas por parejas (4 filas de 5 mesas aproximadamente) dirigidas a la mesa del profesor.

Desde 1º a 3º de EGB, estuvimos dando las clases en un edificio aparte, y en los recreos coincidíamos los alumnos de estos cursos. Los de preescolar recuerdo que estaban en un espacio aparte. Por lo demás, coincidíamos todos los alumnos de EGB en el patio, entrando y saliendo a las clases, eso sí, en orden de fila india por cursos y niveles.

El uso de las tutorías, al menos en EGB, estaba más bien dedicada a los padres, para informar de la trayectoria del alumno/hijo, pero no recuerdo el uso de estas, ni por mi parte ni por la de mis compañeros. Mi padre perteneció durante los primeros años de EGB al AMPA del colegio, pero no recuerdo haberle oído comentar ningún beneficio al respecto de aquella experiencia.

Si tuviera que encuadrar dentro de un modelo educativo estos años, teniendo en cuenta cierta diferenciación en el enfoque levemente religioso del colegio San Francisco de Asís (crucifijos en las aulas, clases de religión que parecían más catequesis que historia de religión) y las diferencias propias de un colegio público y otro privado concertado, sería, en ambos colegios, la de una educación como molde, obedeciendo más bien al enfoque de una escuela tradicional.

Sus características, las conocidas; magistrocentrismo, maestro como vía de transmisión cultural, aprendizaje pasivo..., y sus inconvenientes; Dificulta el desarrollo de la autonomía y toma de decisiones, repetición de las respuestas inculcadas por los adultos, castigo (mucho más suave que en décadas anteriores como en las del franquismo) autoritario y represivo ante “conductas desviadas”.

Con 14 años comencé mis estudios de Bachillerato, en el Instituto de Bachillerato nº. 1 de Fuengirola, realizando de 1º a 3º de BUP entre 1988 y 1991, y continuando en ese mismo Instituto, los estudios de COU, entre 1991 y 1993.

Los 3 años de Bachillerato supuso un gran cambio en muchos aspectos; la edad difícil de la adolescencia, nuevo grupo de amigos, el comienzo de aficiones de gran calado como la música en mi caso, nuevo enfoque de la enseñanza con nuevos profesores, etc.

El modelo educativo reinante de estos años de formación era la de una educación como enseñanza: los profesores se ocupaban sólo de la formación intelectual, mientras que la educación era responsabilidad de las familias y/o de la sociedad.

En el bachillerato, por lo general, con respecto a la regulación de normas y castigos, fueron más permisivos, dando mayor autonomía que en la EGB. Se hacía notar también mayores diferencias de criterio por parte de los profesores. Recuerdo algún mal profesor usando la ironía y la humillación para recriminarnos el bajo nivel académico y de esfuerzo del alumnado.

La importancia en la evaluación de las asignaturas de cada profesor recaía en el examen final de trimestre. Junto a esto, en COU tuvieron también gran peso trabajos escritos sobre los temas estudiados.

Con respecto a la ratio en las aulas, la más equilibrada de alumnos la encontré en COU, estando todo el bachillerato rondando entre los 35 alumnos aproximadamente.

El nivel socioeconómico por parte del alumnado y sus familias era variopinto. Las inquietudes por su formación y la falta de ellas, también. Un gran choque era respirar la falta de interés de muchos alumnos por el instituto, su falta de educación y respeto de grupos de ellos perjudicando el trabajo en clase, los cuales solían coincidir con el grupo de “repetidores” (especie desconocida en la fauna de primaria, al menos del colegio del que venía).

A partir de 3º de Bachillerato, esto empezaba a quedar atrás, creándose grupos mejor cohesionados y con mayor disposición a trabajar, a medida que los repetidores y malos estudiantes desertaban del instituto o sencillamente no superaban el curso. La mayor parte del alumnado era español, y todos hablábamos el castellano.

Los principales materiales que estructuraban las clases y la programación, eran básicamente, los libros de texto. Vimos alguna vez documentales o películas en sistemas de reproducción de video VHS. También hicimos alguna vez uso (aunque de manera testimonial) de transparencias o diapositivas.

No tuvimos biblioteca propia en el centro de bachillerato. Siempre utilizamos las bibliotecas públicas de la localidad para ampliar información o para estudiar.

Dispusimos de salón de actos, dándole más usos que en EGB. También de esta etapa era la presencia y uso del gimnasio.

No he vivido la presencia de psicólogos en mi etapa escolar. En el bachillerato (y no recuerdo bien si a manos de una psicóloga o pedagoga) hicieron durante una mañana, un test de orientación profesional y de inteligencia.

Tampoco tuvimos charlas de orientación profesional o universitaria (y si la hubo, fue meramente testimonial, sin un intento serio y eficaz de planificar este tipo de iniciativas).

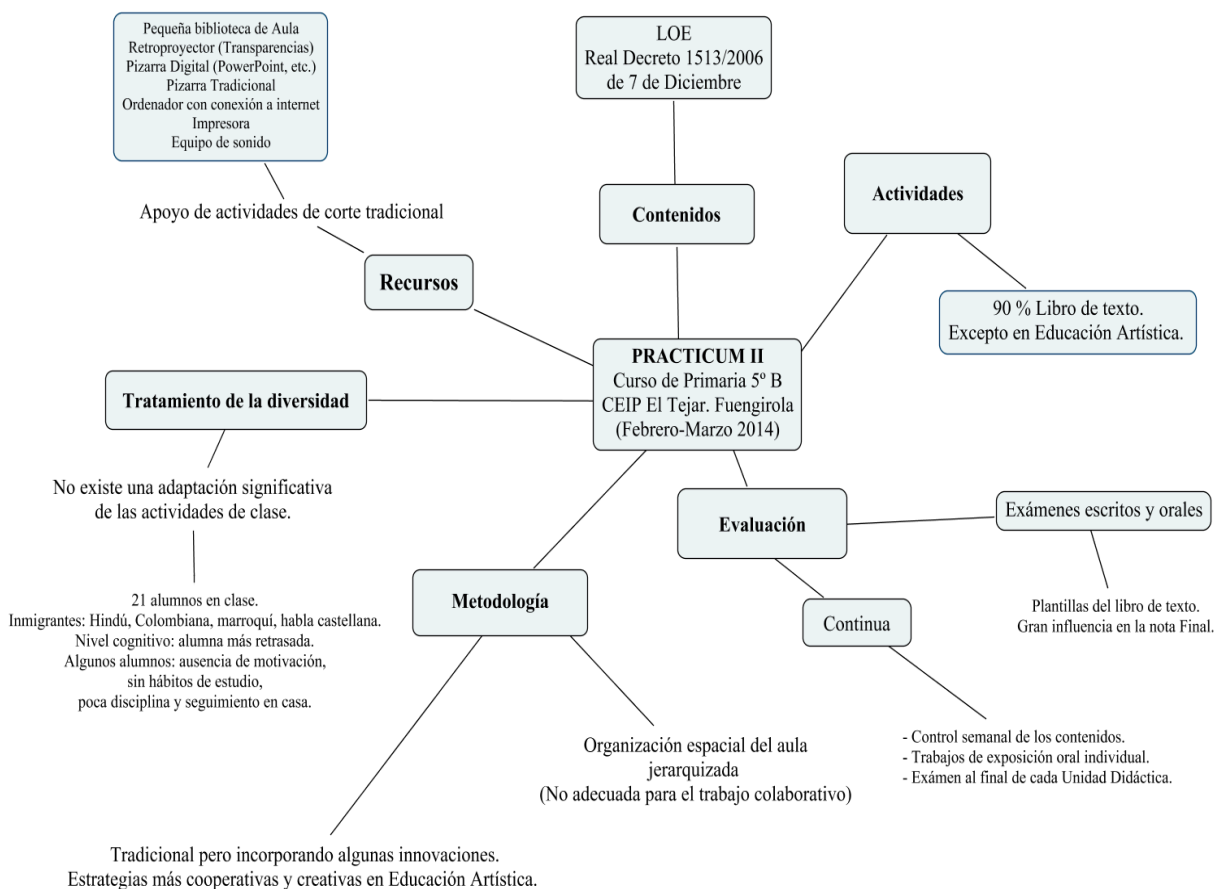
La distribución espacial era la misma que en primaria, las mesas y sillas las distribuíamos básicamente en filas por parejas (4 filas de 5 mesas aproximadamente). Aunque alguna vez (para clases de inglés), nos distribuyeron las mesas y sillas en forma de U.

No recuerdo el uso de tutorías en mi caso. Si recuerdo su uso por parte de mi padre, pero para asuntos relacionados con mis hermanos, que también estudiaron en el mismo instituto. (Fernández Pimentel, 2012, pp. 1-4)

Referencias bibliográficas

Fernández Pimentel, P. (2012). *Retrospectiva desde mi pupitre. Mi experiencia en la escuela*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Anexo IV. Mapa conceptual del Prácticum II



Anexo V. Contexto etnográfico del Prácticum II, III.1 y III.2

Aunque los fragmentos que expondré a continuación forman parte del contexto etnográfico analizado y desarrollado en el portafolio del Prácticum III.1 (Fernández Pimentel, 2015b), considero interesante incluirlos ahora, pues a excepción del aula, se trata del mismo centro escolar. A lo largo de estos fragmentos se analizan algunas de las metanarrativas presentes en las representaciones visuales tridimensionales citadas, como son el muro, la fachada frontal, la portada de entrada al edificio de primaria y los pasillos de acceso a las aulas:

Refiriéndome concretamente al centro escolar y al aula, he podido constatar en muchos aspectos ciertas estructuras arquitectónicas y organizativas del espacio que comparte con otras instituciones disciplinarias, como los hospitales, los cuarteles y las prisiones, cuya función entre otras es la de facilitar el control y la vigilancia de los cuerpos de los estudiantes del centro. Esto no es de extrañar, puesto que estas

instituciones han tenido una convergencia histórica en la que las innovaciones logradas en una de estas, eran rápidamente asimiladas por las demás (Foucault, 2002). Además, no creo que este colegio sea una excepción en este sentido, ya que obedece a un desarrollo nacional estandarizado de construcción de centros escolares.

Cuando se adentra uno en el colegio, hay dos aspectos que destacan por encima de todos y te sobrecogen. En primer lugar, es la extraña sensación de entrar a un recinto fuertemente amurallado y aislado, como el de una prisión.

Este alejamiento y aislamiento de la ciudad y de la sociedad en la que está inserto el centro, está proyectando significados muy potentes y no explícitos, que van a estar muy por encima de las intenciones expresadas en el plan de centro o en la acción cotidiana del cuerpo docente en las aulas. Este tipo de mensajes en el ámbito educativo es lo que Philip Jackson denominó currículum oculto, el cual ha sido definido por María Acaso (2014) como: “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 55).

En segundo lugar, la mole de ladrillo y cemento sin ventanas que constituye uno de los laterales del primer recinto dedicado a las aulas de Primaria, aporta y produce un enorme significado de despersonalización y deshumanización. En mi caso, como maestro en prácticas, creo que debo posicionarme como futuro profesional docente, por lo que manifiesto mi adhesión en muchos aspectos a la línea de la pedagogía crítica, que intenta visibilizar estos mensajes implícitos, y que en este caso se manifiesta como una forma de representación tridimensional del currículum oculto (Acaso, 2012). [...]



2. Prisión de Alhaurín, Málaga.



3. Puerta de entrada al CEIP El Tejar.



4. Puerta de entrada, estilo enrejado.

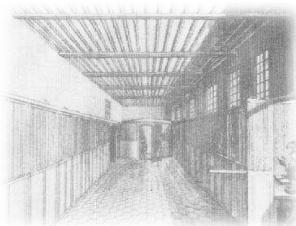
Una vez dentro del centro escolar, para entrar en el edificio de Primaria, nos encontramos con una puerta de entrada de estilo enrejado. Creo que su mensaje latente (ya que las puertas no hablan, ¿o sí?) está en coherencia con los mensajes implícitos ya citados, y que apuntan a una representación escenificada de la clausura, como lugar cerrado sobre sí mismo, protegiendo la monotonía disciplinaria (Foucault, 2002).

Es curioso notar como la representación visual bidimensional de mayor formato de todo el centro y situada justo en frente de la entrada del hall, y por lo tanto, uno de



5. Hall de entrada.
Gran representación visual
bidimensional.

los discursos visuales más importante del centro (o el que más), queda afectado su significado convirtiéndose en un pequeño discurso dentro de una metanarrativa arquitectónica y espacial ya desplegada. De esta forma, el Guernica de Pablo Picasso, obra que denuncia la barbarie bélica que supuso la guerra civil española, parece ahora manifestar con su estilo expresionista las sensaciones de angustia, encierro y castigo que nos anunciaba anteriormente la zona exterior del recinto. [...]



6. Colegio de Navarra.
1760
(Foucault. Vigilar y
castigar)

A continuación, subiendo las escaleras hasta llegar a la segunda planta, nos encontramos con el pasillo que nos conduce a mi clase de 6º B.



7. Pasillo de acceso a la
clase de 6º B.

Siempre me ha llamado la atención en los colegios e institutos la espartana distribución de las clases a un lado y otro a través de largos y oscuros pasillos.

Según Torres (2003, citado en Acaso, 2012), estas distribuciones del espacio tienen que ver con el panóptico, la organización arquitectónica que persigue la vigilancia permanente. Para Foucault, este aparato disciplinario permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Para este mismo autor es el resultado del despliegue de la disciplina, procediendo ante todo a la distribución de los individuos en el espacio (...). (Fernández Pimentel, 2015b, pp. 3-6)

Referencias bibliográficas

Acaso López-Bosch, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (1.ª ed., 2009). Madrid: Los Libros de la Catarata.

(2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Fernández Pimentel, P. (2015b). *Portafolio Prácticum III.1*. (Material no publicado).

Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1.ª ed., 1975). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Referencias visuales

2. Anónimo. (2015, 29 de Agosto). *Prisión de Alhaurín, Málaga* [Fotografía]. Recuperado de http://www.acaip.info/images_noticias/foto_alhaurin.jpg
3. Anónimo. (2015, 29 de Agosto). *Puerta de entrada al CEIP El Tejar* [Fotografía]. Recuperado de https://www.google.es/maps/dir/Calle+Rodrigo+de+Triana,+29640+Fuengirola,+Málaga/Av+Condes+de+San+Isidro,+29640+Fuengirola,+Málaga/@36.547991,-4.625389,3a,66.8y,20.4h,92.3t/data=!3m4!1e1!3m2!1spY82jxZsq_foFdlijJ_j7g!2e0!4m8!4m7!1m2!1m1!1s0xd72e2474db5a237:0x1d471de8ca42d305!1m2!1m1!1s0xd72e214a55de18b:0xb06b27822234ca3c!3e0
4. Fernández Pimentel, P. (2014, Noviembre). *Puerta de entrada, estilo enrejado* [Fotografía].
5. Fernández Pimentel, P. (2014, Noviembre). *Hall de entrada. Gran representación visual bidimensional* [Fotografía].
6. Anónimo. (2002). *Colegio de Navarra. 1760 (Foucault. Vigilar y castigar)* [Dibujo]. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
7. Fernández Pimentel, P. (2014, Noviembre). *Pasillo de acceso a la clase de 6º B* [Fotografía].

Anexo VI. ¿Quién quiero ser de mayor?

Material de intervención en el Prácticum II, perteneciente a la pieza 16 del portafolio de dicho Prácticum (Fernández Pimentel, 2014):

A última hora de la mañana llevé a cabo la puesta en común del análisis y reflexión sobre los cuestionarios realizados por los alumnos en la clase del lunes (anexo). Mi verdadera intención con esta iniciativa, era llevar a cabo algo que sirviera de aliciente, impulso y estímulo a la actitud de los alumnos y a su quehacer no solo en el aula, sino en todos los ámbitos de su vida en general, empujándoles a la reflexión. Con la excusa de los cuestionarios para recabar información sobre las profesiones, sus gustos y cualidades, quería conocerlos verdaderamente como personas, y que ellos mismos se realizaran preguntas importantes sobre sus vidas, de quienes son realmente y quienes quieren ser. Para ello utilicé de fondo la mitología moderna de los superhéroes, temática con la que ellos conectan y conocen.



8. Liga de la Justicia

La maestra Belén, con razón, me comentaba que este tipo de iniciativas son buenas, pero que necesitan de ser recurrentes en el tiempo, sino se diluyen y se olvidan. Es cierto, pero un granito de arena, es un comienzo, y todos los comienzos son prometedores, ¿verdad?



9. Superman sobre el Daily Planet

¿Porqué nos atraen los superhéroes, nos gusta leer sus cómics y ver sus películas? Porque nos identificamos con ellos, son parecidos a nosotros en muchas cosas aunque todo está sobredimensionado: la aventura, la acción, los enemigos, los superpoderes. Son una proyección de lo noble que hay dentro de nosotros, un reflejo transfigurado de nuestros ideales más altruistas y elevados, y de lo que en realidad somos.

Entre las cosas de las que hablamos es que quería que fuesen conscientes de cuales son sus cualidades y que les apasiona. Porque en cierto sentido, las habilidades que tiene cada persona y que puede desarrollar es como tener superpoderes. Las cosas que se nos dan bien (y que forman parte de lo que somos) son nuestros superpoderes, y lo que no se nos da bien son nuestros puntos débiles, nuestra kryptonita. Como le ocurre a Superman. Porque en el fondo todos



10. Superman ante la Kryptonita

somos superhéroes. Todos somos seres únicos y muy especiales, aunque aún no lo sepamos. Pero tenemos que darnos cuenta...

Además, como se cuenta en la historia de Spiderman, *un gran poder conlleva una gran responsabilidad*. Solo cuando conocen y aceptan sus superpoderes, los superhéroes los emplean para servir a los demás, para salvar el mundo.

De esta forma se vuelven a sentir bien consigo mismo, después de un tiempo de incertidumbre sobre su destino.



11. Intervención ¿Qué quieres ser de mayor?



12. El sistema educativo es anacrónico

Con otras palabras, uno de los gurús de la nueva pedagogía, sir Ken Robinson, está contando fundamentalmente lo mismo: que debemos encontrar nuestro elemento, aquello que se nos da bien, y que coincida con lo que nos apasiona, para así centrarnos en trabajar y desarrollar ese potencial. Es un proceso creativo del que hay que alejarse del miedo a equivocarse. Una vez realizado el producto de nuestro esfuerzo, debemos ser crítico y quedarnos solo con las ideas que generen valor a nuestra sociedad. Como diría el propio Robinson: *Todos tenemos talento si sabemos descubrirlo*. (pp. 38-39)

Referencias bibliográficas

Fernández Pimentel, P. (2014). *Portafolio Prácticum II*. (Material no publicado).

Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Referencias visuales

8. Anónimo. (2014, 4 de Marzo). *Liga de la Justicia* [Dibujo]. Recuperado de <https://pmcvariety.files.wordpress.com/2013/10/justice-league-batman-vs-superman.jpg?w=670&h=377&crop=1>

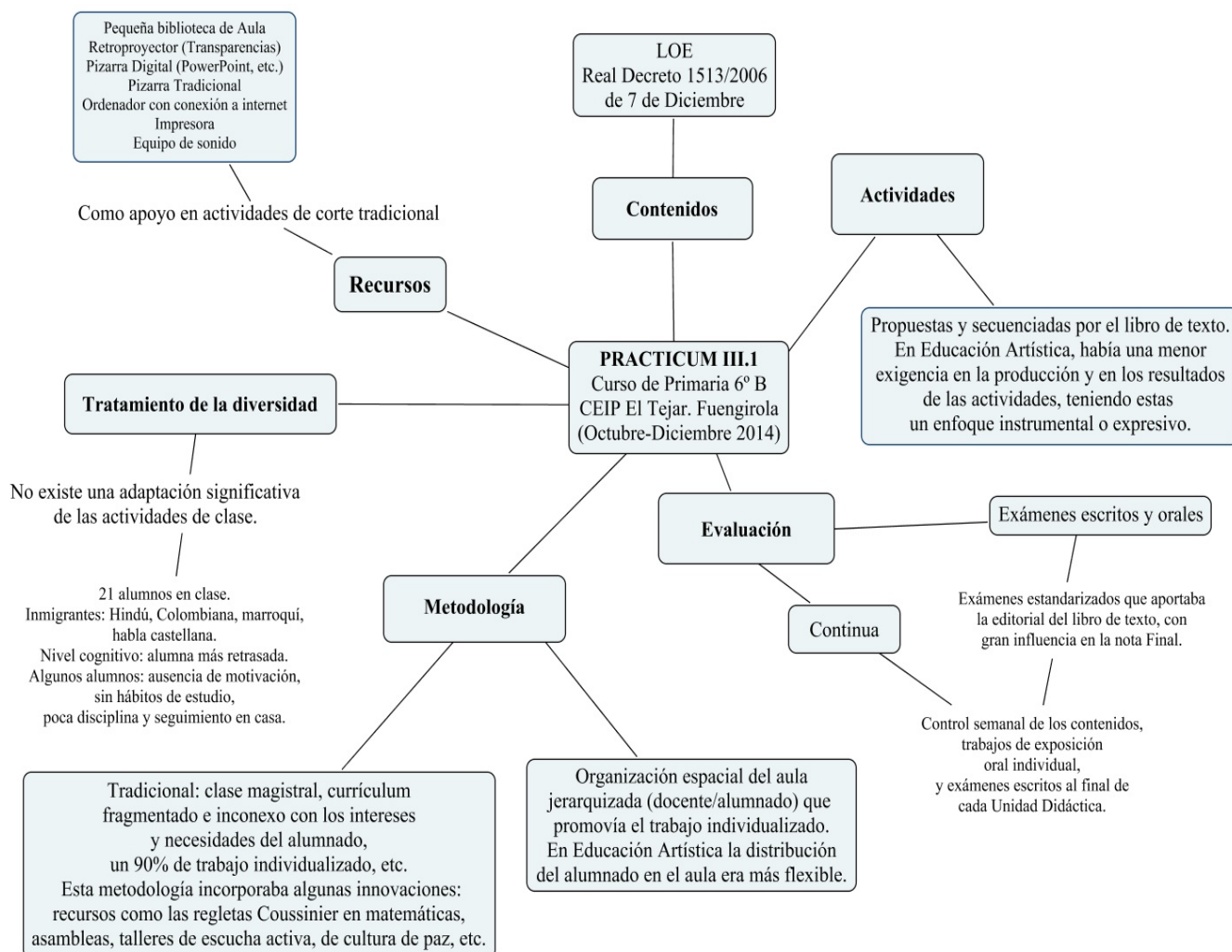
9. Anónimo. (2014, 4 de Marzo). *Superman sobre el Daily Planet* [Dibujo]. Recuperado de <http://images2.fanpop.com/images/photos/3600000/Flying-Over-Daily-Planet-superman-3625148-1024-768.jpg>

10. Anónimo. (2014, 4 de Marzo). *Superman ante la Kryptonita* [Dibujo]. Recuperado

de https://kugelmass.files.wordpress.com/2013/05/kryptonite_attack_by_superman8193-d58457f.jpg

11. Fernández Pimentel, P. (2014, Marzo). *Intervención ¿Quién quieres ser de mayor?* [Fotografía].
12. Punset, E. (Director). (2011). *El sistema educativo es anacrónico* [Fotograma]. España: RTVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>

Anexo VII. Mapa conceptual del Prácticum III.1



Anexo VIII. Materiales diseñados para el Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1

A continuación incluyo la descripción de la primera actividad de mi Proyecto de Intervención Autónoma, una Unidad Didáctica para la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, diseñada para el Tercer Ciclo de Primaria cuyos contenidos se encuentran contemplados en la Orden ECI/2211/2007 (BOE, 20 de julio de 2007). Estos contenidos pertenecen al Bloque I, El entorno y su conservación, concretamente, “Los seres humanos como componentes del medioambiente y su capacidad de actuar sobre la naturaleza” (BOE, 20 de julio de 2007, p. 31504).

La estructura de esta primera actividad consistía: en primer lugar, un análisis y reflexión de una imagen por el grupo clase para activar conocimientos previos y adentrarse en los contenidos. En segundo lugar, como *detonante*, una narración desarrollada por el docente que permite desplegar los contenidos apoyados mediante un lenguaje visual. En tercer lugar, un debate con el grupo clase y el planteamiento de cuestiones que hallan surgido a raíz del relato y de las propias inquietudes del alumnado. Y en cuarto lugar, una lectura de textos en voz alta relacionados con los contenidos y la realización de un resumen individual. La actividad es la siguiente:

Actividad 1. Despertando el imaginario. Nuestro papel en los ecosistemas

Descripción de la actividad: primero se proyectará la imagen de la ilustración 13, que representa la idea visual del papel del ser humano en la sociedad actual, y sus consecuencias en el medioambiente. Durante esta actividad se generará un análisis reflexivo por parte del grupo clase de qué están viendo y qué creen que significado tiene, y que consecuencias puede suponer la actividad industrial humana en este caso para el medioambiente.

Tras despertar el interés del alumnado, haber provocado la participación del grupo clase y tomado conciencia de los contenidos que vamos a conocer con esta actividad, empezaremos por despertar el imaginario de los estudiantes a partir de un relato construido a partir de la estructura básica de pares opuestos que propone Egan (2008) y que mejor creo que captan la importancia de los contenidos de esta Unidad Didáctica: supervivencia y destrucción. El relato va estructurando parte de los contenidos de la primera parte del tema cinco del libro de texto. La primera intención de esta narración al

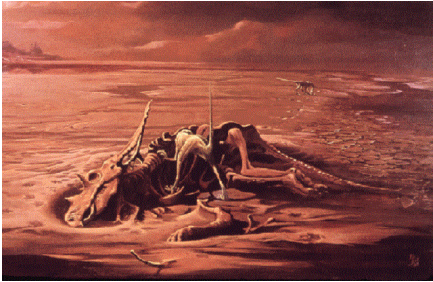
hablar de los ecosistemas, es la contemplación de lo maravilloso que se encuentra detrás de aquello que nos resulta evidente (Ibídem). Posteriormente, utilizaremos la técnica de pares opuestos para la articulación de relatos propuesta por este autor, y la aplicaremos a la estructura supervivencia/destrucción de la narración. La secuencia de imágenes que aparecen a continuación son un resumen general de la trama planteada en el relato:

Hubo un tiempo en que los dinosaurios eran los reyes de la Tierra...



15. Dinosaurios

... pero desaparecieron...



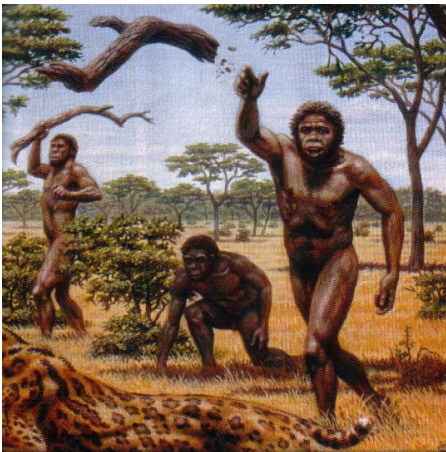
16. Extinción de los dinosaurios

... y la vida en la Tierra continuó...



17. Atardecer

Entonces, apareció una nueva especie: humanos.



18. Humanos

Sus primeras agrupaciones: las sociedades cazadoras y recolectoras.



19. Cazadores

Con el tiempo, surgieron las sociedades agrícolas y ganaderas...

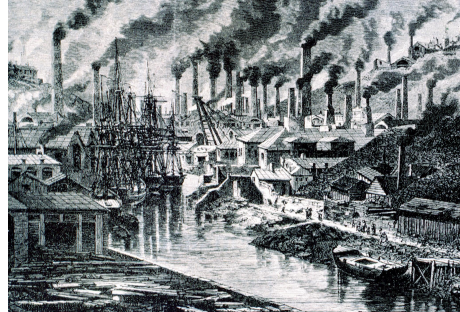


20. Ganaderos y recolectores

Y hace pocos siglos, a mediados del siglo XVIII, comenzó en Inglaterra la revolución industrial.



21. Revolución



22. Industria

Son las sociedades industriales en las que vivimos actualmente.



23. Producción masiva

Pero nuestro actual estilo de vida de hiperconsumo...



24. Hiperconsumo

... y contaminación...



25. Contaminación

...la sobreexplotación de los recursos...



26. Explotación

...la pérdida de biodiversidad y degradación del medioambiente...



27. Degradación

...quizá puedan llevarnos, al igual que les pasó a los dinosaurios,
al final de nuestra civilización...



28. Colapso



29. Desaparición

...y la naturaleza seguiría su curso... pero sin nosotros.



30. Naturaleza

Seguidamente, se hará un pequeño debate sobre todos los temas que hayan surgido. El docente dirigirá esta conversación grupal con preguntas del tipo: ¿qué cosas os han parecido más interesantes?, ¿qué es lo que más os preocupa del impacto de la actividad humana?, ¿qué podemos hacer individualmente para reducir el impacto medioambiental? A partir de los diferentes tipos de sociedades humanas a lo largo del tiempo que habéis visto, y las consecuencias tan negativas de la actual sociedad industrial ¿os imagináis o creéis posible otro tipo de sociedad de las que habéis conocido que sea más respetuosa con el medioambiente?

Posteriormente, para respetar la estructura y forma de aprender del alumnado al que están acostumbrados en clase, de manera alternada y en voz alta, los estudiantes leerán la primera parte del tema cinco del libro de texto. Más tarde, realizarán un resumen de dichos contenidos, finalizándolo en casa aquellos que no lo hallan terminado en clase. (Fernández Pimentel, 2015b, pp. 37-40)

Referencias bibliográficas

Egan, K. (2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (1.ª ed., 1994). Madrid: Morata.

España. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio de 2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 173, 20 de julio de 2007.

Fernández Pimentel, P. (2015b). *Portafolio Prácticum III.1*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Referencias visuales

15. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Dinosaurios* [Dibujo]. Recuperado de <http://elblancodelatribu.blogspot.com.es/>

16. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Extinción de los dinosaurios* [Dibujo]. Recuperado de <http://technobiteseg.blogspot.com.es/2013/08/10-teorias-descabelladas->

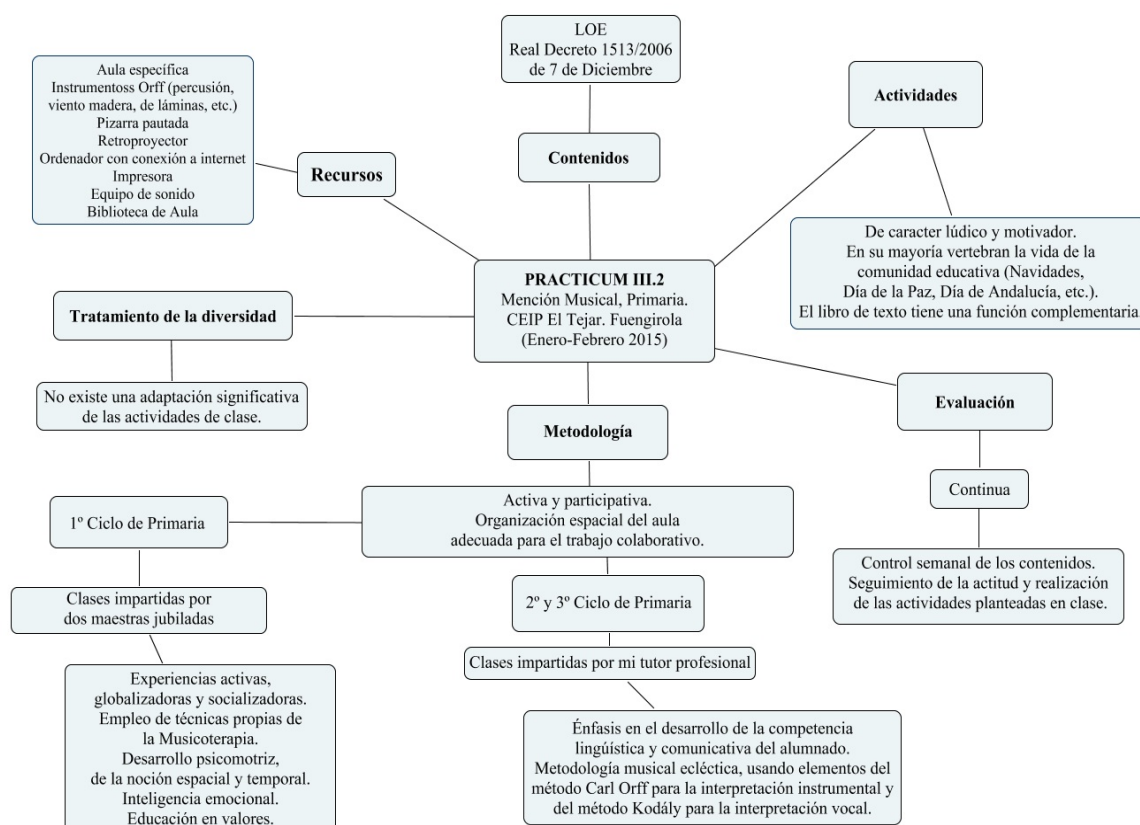
-sobre-la.html

17. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Atardecer* [Fotografía]. Recuperado de <http://fondos-escritorio.org/3909/cebras-y-hermoso-atardecer.html>
18. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Humanos* [Dibujo]. Recuperado de <http://saladehistoria.com/Biblioteca/2011/02/04/prehistoria-y-comic/>
19. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Cazadores* [Dibujo]. Recuperado de <http://petanimalslover.blogspot.com.es/2012/06/hunting-animalshunting-animals.html>
20. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Ganaderos y recolectores* [Dibujo]. Recuperado de <http://fredylopez.webnode.es/news/la-civilizacion-egipcia/>
21. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Revolución* [Dibujo]. Recuperado de <http://revoluciioniindustrial.blogspot.com.es/>
22. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Industria* [Dibujo]. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/131/material/modulo_1/aplicacin_al_aula.html
23. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Producción masiva* [Fotografía]. Recuperado de <http://juapabresmon.blogspot.com.es/2011/04/imagenes-de-las-etapas-de-la-revolucion.html>
24. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Hiperconsumo* [Fotografía]. Recuperado de <http://espasmosdeumabarriguta.blogspot.com.es/2012/06/compras.html>
25. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Contaminación* [Fotografía]. Recuperado de <http://ingesociales.blogspot.com.es/2010/11/soluciones-de-la-ingenieria-al-traffic.html>
26. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Explotación* [Fotografía]. Recuperado

de <http://gaenvarionment2.blogspot.com.es/2011/12/la-deforestacion-un-proceso-provocado.html>

27. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Degradación* [Fotografía]. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/medio-ambiente/pueblo-contrachapapote-2837229>
28. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Colapso* [Dibujo]. Recuperado de http://www.ufunk.net/wp-content/uploads/2010/07/Post-Apocalyptic-Tokyo_tokyogenso-2.jpg
29. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Desaparición* [Dibujo]. Recuperado de <http://matty17art.deviantart.com/art/Post-apocalyptic-City-282570955>
30. Anónimo. (2015, 12 de Septiembre). *Naturaleza* [Dibujo]. Recuperado de <https://libertadhumana.wordpress.com/category/mensajes-suenos-crecimiento-espiritual/>

Anexo IX. Mapa conceptual del Prácticum III.2



Anexo X. Actividades diseñadas para el Prácticum III.2

A continuación mostraré algunas de las actividades planteadas en mi Proyecto de Intervención Autónoma elaboradas e incluidas en mi Portafolio del Prácticum III.2 (Fernández Pimentel, 2015a):

Actividad 3. “Cantemos todos”

Descripción: se realizará interpretación vocal de un canon a tres voces (anexo).

Objetivos: interpretar canciones en canon a tres voces. Coordinar su interpretación con las de los demás miembros del grupo con sentido de equipo y de conjunto (Pascual Mejía, 2010).

Contenidos: Conceptuales: Introducción al canto polifónico. Forma musical canon. La blanca, la negra, el silencio de negra, la corchea. Patrón rítmico negra con puntillo-corchea (Cartón y Gallardo, 1993). Procedimentales: interpretación vocal en canon, exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, lectura de grafía convencional. Actitudinales: interés y responsabilidad en las actividades de interpretación.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente. Se desarrollará en la 2ª sesión.

Competencias: competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, competencia en comunicación lingüística.

Recursos y materiales: Pizarra, espacio para distribuir los grupos de estudiantes.

Anexo Canción “Cantemos todos”

En este canon a tres voces (Murcia, 1992), se trabajarán y cuidarán entre otros elementos, la vocalización, la articulación, la afinación, la coordinación y la sincronización de tempo. En primer lugar,

se trabajará con todo el grupo clase la letra y una lectura rítmica de la melodía escrita en la pizarra y que los estudiantes tendrán que copiar. Seguidamente, se enseñará la entonación de la melodía, con la intención de que los estudiantes vayan memorizando toda la canción. Posteriormente, se dividirá el grupo clase en tres grupos, por lo que quedarán formados dichos grupos por unos siete estudiantes aproximadamente. Al primer grupo se le denominará el grupo A, al segundo el B y el tercero el C, y se incorporarán cada grupo a la interpretación vocal según las entradas indicadas en la

31. Canción “Cantemos todos”

partitura de la ilustración 31 (Ibídem, p. 245). Pueden realizarse diferentes ejercicios, como jugar con las intensidades, el tempo, silenciamiento de voces, etc.

Actividad 4. “La orquesta Orff”

Descripción: se formará un conjunto instrumental de instrumentos Orff con el grupo clase (anexo).

Objetivos: coordinar la propia interpretación con la colectiva, escucha mantenida, disfrutar con la práctica de la interpretación y la creación, improvisar esquemas rítmicos y melódicos, explorar las posibilidades sonoras y expresivas de los instrumentos.

Contenidos: Conceptuales: escala pentatónica, dinámica, timbre, figuras de duración (redonda, blanca, negra, corchea). Procedimentales: interpretación de piezas instrumentales sencillas, creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados. Actitudinales: interés y participación activa en procesos de creación musical, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca.

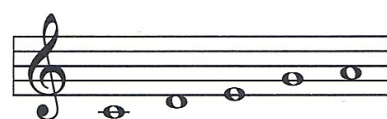
Temporalización: 20 minutos aproximadamente. Se desarrollará en la 3ª sesión.

Competencias: competencia cultural y artística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.

Recursos y materiales: Pizarra tradicional y digital, espacio para distribuir los grupos de estudiantes, instrumentos Orff (para los 20 estudiantes de 4º C): cinco flautas dulces (la de los propios estudiantes), dos xilófonos, tres metalófonos, 5 carrillones, dos cajas chinas, dos claves, un triángulo y una pandereta.

Anexo “La orquesta Orff”

Orquesta “Orff”. El grupo clase formará una agrupación instrumental con instrumentos Orff. Con unos veinte alumnos como clase, distribuiremos a cuatro grupos de cinco estudiantes cada uno. Un primer grupo de cinco flautas dulces (la de los propios estudiantes), un segundo grupo formado por dos xilófonos y tres metalófonos, un tercer grupo formado por 5 carrillones y un cuarto grupo formado por un bombo, una caja china, dos claves, un triángulo y una pandereta. A lo largo de la actividad se rotarán dos veces los grupos de estudiantes para que estos puedan acceder a los instrumentos con altura determinada más allá de las



32. Escala pentatónica.

flautas dulces. Para la interpretación de los instrumentos de altura determinada se utilizará la escala pentatónica como escala base (ilustración 32).

Este uso de material musical pentatónico es otro de los aspectos relevantes del método Kodály, entre cuyas ventajas se encuentran la simplificación de ejecutar una escala de solo cinco notas, aunque nosotros no podamos aprovechar una de las más eficaces, como es que este es el tipo de escalas en el que está basado el folclore húngaro, estando los niños y niñas de este país están acostumbrados a su sonoridad, lo que les facilita enormemente el aprendizaje (Pascual Mejía, 2010).

En nuestra actividad, en el caso de los instrumentos de placas, les extraeremos todas las láminas excepto aquellas de esta escala pentatónica: do, re, mi, sol, la. Con esto facilitaremos la interpretación y la improvisación.

En el aspecto formal, se puede tomar como referencia una estructura bitemática para organizar la pieza musical que construiremos en el aula entre todos. Un primer tema o estrofa, cuyas células rítmicas se encuentren combinaciones de figuraciones de redonda y blanca, con dinámicas suaves, y un segundo tema o estribillo cuyas células rítmicas estén marcadas por la combinación de negras y corcheas, y con una dinámica fuerte. Estas estructuras serán dirigidas por el maestro, pudiendo silenciar a determinadas secciones de instrumentos o grupos de estudiantes, indicar instrumentos solistas para determinados pasajes, o jugar con el tempo o las dinámicas generales del conjunto instrumental, aunque dependiendo del grado de implicación y progresos del grupo clase, podrían ser estudiantes voluntarios los que al final de la actividad podrían dirigir a todo el conjunto instrumental. El maestro también hará indicaciones a cerca de las técnicas de interpretación básicas de cada instrumento: postural corporal, colocación de las manos, técnica de baquetas, articulación, etc.

Actividad 5. “sonidos fuertes y pianos en obras maestras”

Descripción: se llevarán a cabo tres audiciones para observar y analizar el plano musical, concretamente, el parámetro de sonido de la intensidad (anexo). Se utilizarán las TIC como medio de acceso a las obras musicales.

Objetivos: reconocer la intensidad en diferentes pasajes de varias piezas musicales, conseguir un encuentro con la música clásica a través de audiciones que buscan un aprendizaje significativo.

Contenidos: Conceptuales: audiciones de fragmentos y obras musicales en el plano musical, audiciones breves, activas y bien seleccionadas, la intensidad, conocimiento de grandes compositores y de algunas de sus obras. Procedimentales: Audición activa de una selección de piezas instrumentales y reconocimiento de algunos rasgos característicos.

Actitudinales: interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características, actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente. Se desarrollará en la 3ª sesión.

Competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, autonomía e iniciativa personal.

Recursos y materiales: equipo de sonido, ordenador, conexión a internet y recursos en la red (anexo).

Anexo “sonidos fuertes y pianos en obras maestras”

Para Willems (2001): “la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad [...] Se hace necesario, pues, desarrollar la agudeza auditiva antes de emprender el cultivo de la musicalidad y el estudio del solfeo” (p. 34). Sin excluir al plano sensual y al expresivo, el plano musical es el objetivo final en la Educación Primaria, por lo que se debe también que el estudiante disfrute (Pascual Mejía, 2010).

Entre las piezas musicales que se trabajarán en la actividad se encuentran obras de Beethoven (2012, 25 de Noviembre), de Grieg (2012, 26 de Enero) y de Bizet (2009, 23 de Abril), a las cuales se accederán a través de recursos en internet del portal de YouTube a partir de las referencias ya citadas de estos grandes maestros.

Actividad 7. Musicograma para la “Orquesta Orff”

Descripción: añadir ha lo trabajado en la actividad 4, la lectura y seguimiento de un musicograma (anexo).

Objetivos: aplicar distintos tipos de grafías para interpretar piezas instrumentales sencillas, coordinar la propia interpretación con la colectiva.

Contenidos: Conceptuales: el musicograma. Procedimentales: lectura e interpretación de piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafía. Actitudinales: interés y participación activa en procesos de creación musical, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca.
































































































































Temporalización: entre 15 y 20 minutos. Se desarrollará en la 4ª sesión.

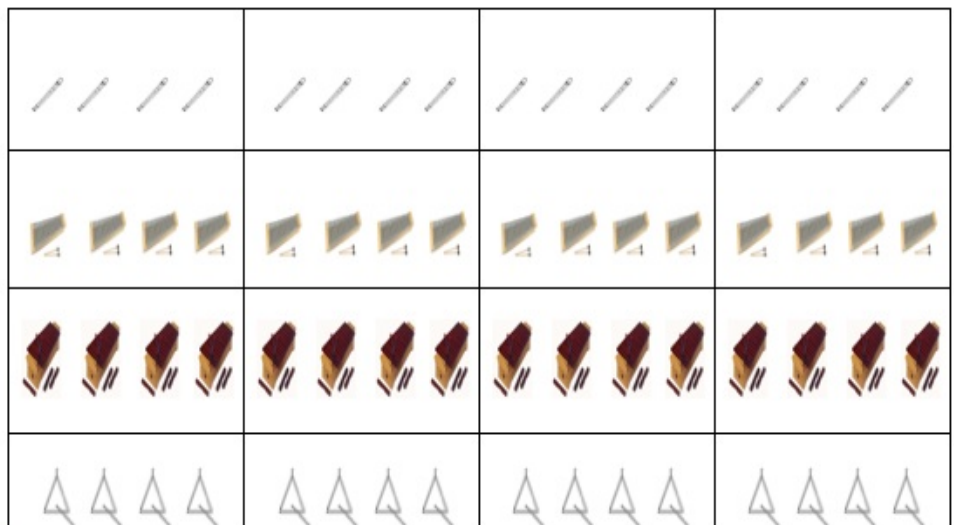
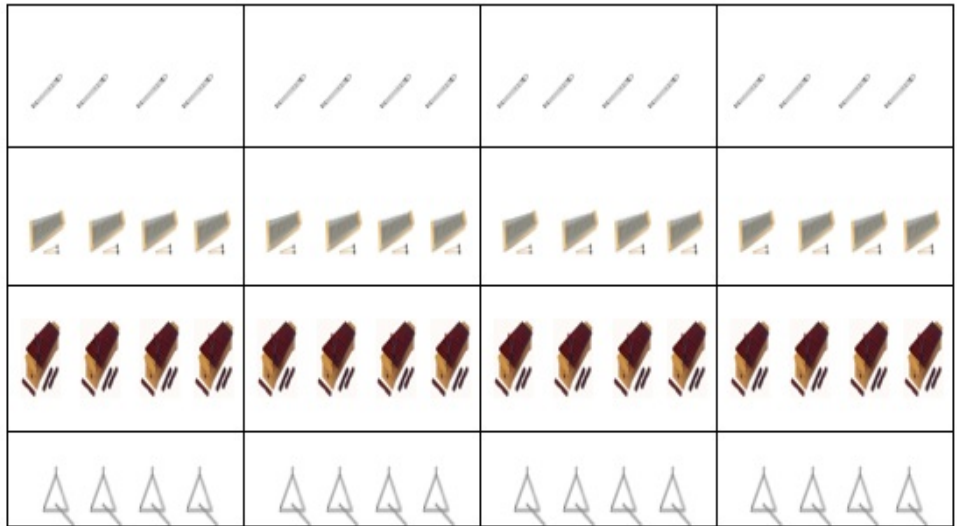
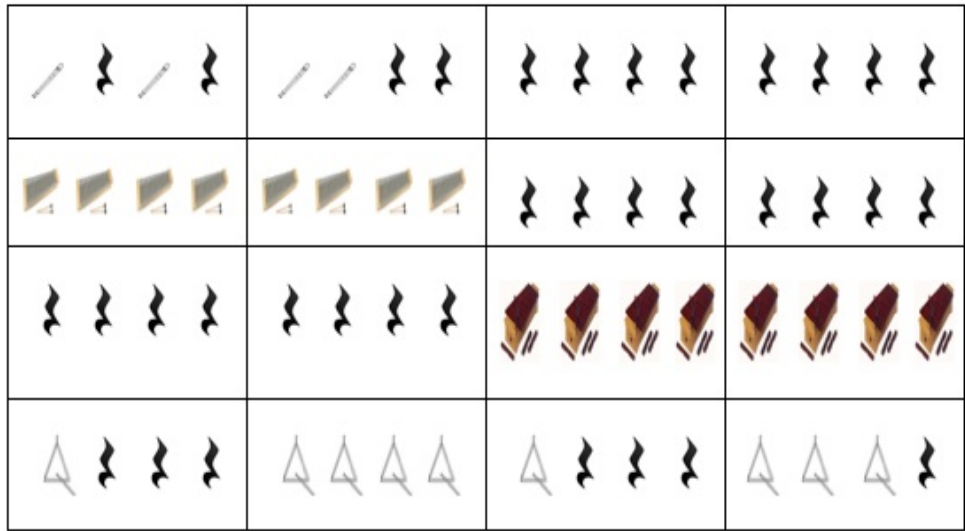
Competencias: competencia cultural y artística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.

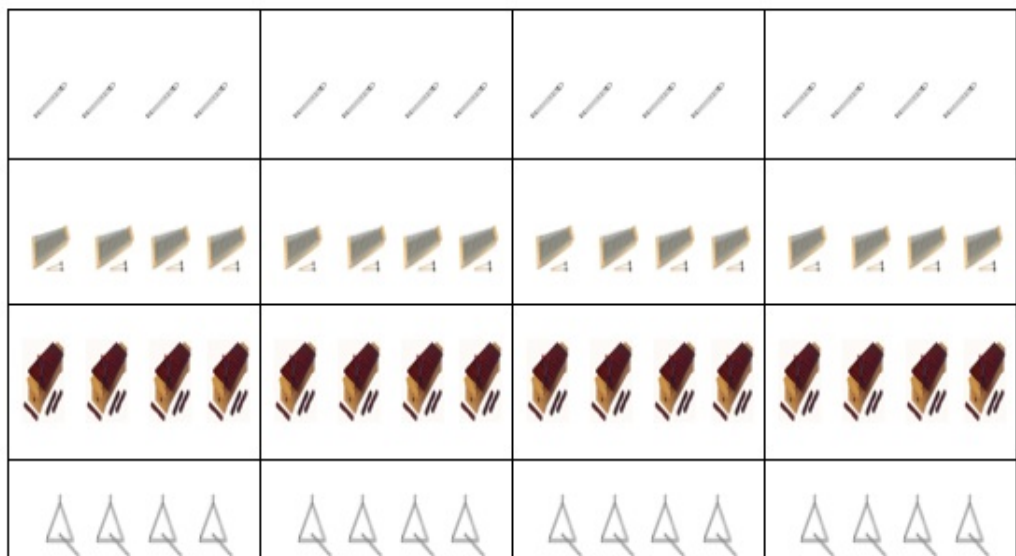
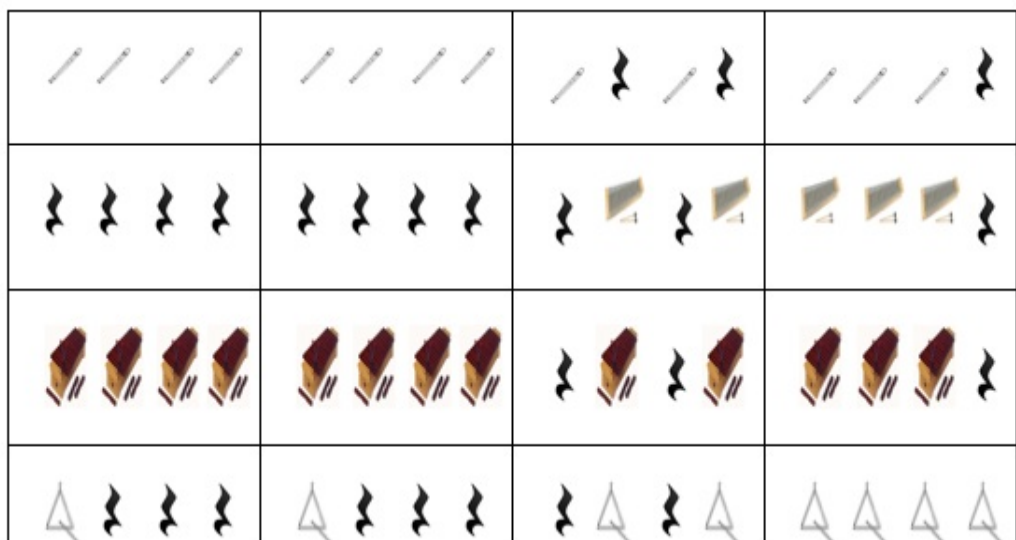
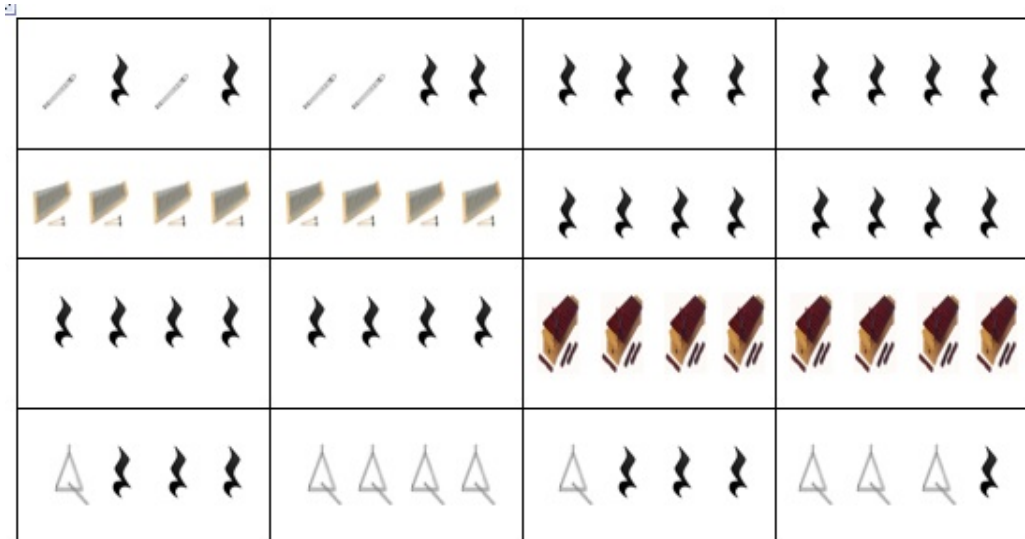
Recursos y materiales: los mismos de la actividad 4.

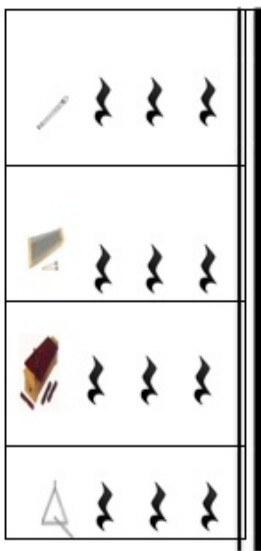
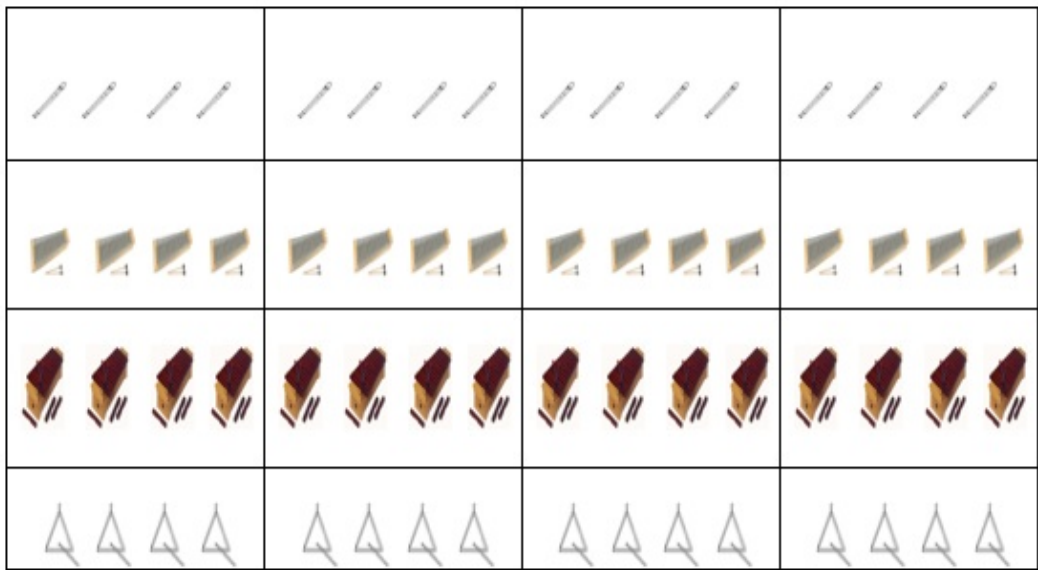
Anexo del Musicograma para la “Orquesta Orff”

Para Pascual Mejía (2010): “La técnica del musicograma o cualquier otra expresión gráfica de la música integra la percepción visual en la audición. Se trata de una partitura para profanos que da una visión de conjunto de la obra que se escucha” (p. 319). Para esta autora, las grafías convencionales, “permiten aplicar distintos dibujos a esquemas que pueden ayudar a desarrollar secuencias sonoras aproximadas. Prima no la precisión rítmica sino el medio de expresión” (p. 289). La estructura diseñada en el musicograma sería la siguiente: los cuatro primeros compases de introducción, del 5 al 12 y del 21 al 28 estrofas, y de los compases del 13 al 20 y del 29 al 37 el estribillo. El musicograma de la “Orquesta Orff” sería el siguiente:

Grupo 1 (Flautas)	4/4    	   	   	   
Grupo 2 (carrillones)	4/4    	   	   	   
Grupo 3 (xilofones, metalófonos)	4/4    	   	   	   
Grupo 4 (percusión)	4/4    	   	   	   
	   	   	   	   
	   	   	  	   
	   	   	   	   
	   	   	   	   







Musicograma compuesto por Pablo A. Fernández Pimentel

Actividad 8. “Danza de los Gigantes y enanos”

Descripción: desarrollo individual, expresivo y libre de una danza por todo el grupo clase a través de secciones contrastantes en cuanto al tempo de la pieza musical (anexo).

Objetivos: Conocer y bailar danzas folclóricas de otros países, reconocer estructuras musicales a través del movimiento.

Contenidos: Conceptuales: nociones espaciales y temporales en el entorno físico, ritmo, melodía, tempo. Procedimentales: interpretación de danzas y secuencias de movimientos

libres, exploración de las posibilidades sonoras y expresivas del cuerpo, representación corporal de diferentes elementos de una obra musical, identificación y representación corporal o gráfica de frases musicales. Actitudinales: interés y participación activa en procesos de interpretación de danzas, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca, interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente. Se desarrollará en la 5ª sesión.

Competencias: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, competencia cultural y artística.

Recursos y materiales: equipo de sonido y reproductor de cd, espacio amplio en el aula para distribuir a los estudiantes para la danza.

Anexo “Danza de los Gigantes y enanos”

Esta pieza musical de danza juega con dos secciones contrastantes en cuanto a la velocidad del tempo. El alumnado debe ocupar y explorar el espacio del aula. Por un lado, se pretende que el estudiante asocie una música constituida por un compás de 2/4 con un pulso lento con melodías lentas, a movimientos corporales más lentos, redondeados y graves, asociados a la idea visual de gigantes. Y por otro lado, la asociación de la misma música pero con un compás de 4/4 con un pulso al doble de velocidad de la primera sección, con lo que se dinamizan las mismas melodías, con movimientos más rápidos, bruscos y vinculados al mundo rítmico, asociados a la idea visual de enanos.

Para Lloret González (2011), el desarrollo de la formación rítmica a través de la educación de la expresión con el movimiento del cuerpo y la danza a niveles escolares, empezó a ser más conocido y sistematizado a partir de las obras de Jacques Dalcroze y sus estudios de Rítmica. Concretamente, para esta danza de los Gigantes y enanos, se ha pretendido más bien llevar a cabo un desarrollo expresivo y rítmico individualizado (Ibídem).

Actividad 9. “Músicas que evocan lugares”

Descripción: se llevarán a cabo cuatro audiciones para observar y analizar el plano descriptivo de estas músicas, concretamente, con el objetivo de retratar o expresar que lugares evocan (anexo). Se utilizarán las TIC como medio de acceso a las obras musicales.

Objetivos: descubrir, percibir y tomar contacto con el valor expresivo y descriptivo de la música, conseguir un encuentro con la música clásica y de cine a través de audiciones que buscan un aprendizaje significativo, coordinar con el resto del grupo clase las interpretaciones.

Contenidos: Conceptuales: audiciones de fragmentos y obras musicales en el plano expresivo, audiciones breves, activas y bien seleccionadas, audición de músicas de grandes maestros y de película, conocimiento de grandes compositores y de algunas de sus obras. Procedimentales: Audición activa de una selección de piezas instrumentales y reconocimiento de algunos rasgos expresivos. Actitudinales: interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características, actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente. Se desarrollará en la 5ª sesión.

Competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, autonomía e iniciativa personal, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Recursos y materiales: equipo de sonido, ordenador, conexión a internet y recursos en la red (anexo).

Anexo “Músicas que evocan lugares”

Se aprovechará las cualidades descriptivas de la música para que la audición sea verdaderamente activa, siendo un buen recurso para ello la música programática, la cual tiene como objetivo expresar ideas, imágenes o hechos no musicales (Pascual Mejía, 2010).

En nuestra actividad se han escogido obras que evocan lugares. Entre las piezas musicales que se trabajarán en la actividad se encuentran obras de Jarre (2012, 30 de Diciembre), que evoca el desierto, de Copland (2012, 18 de Enero), que evoca un rodeo norteamericano, de Smetana (2013, 7 de Febrero) que evoca el recorrido de un río y de Debussy (2012, 23 de Agosto), que evoca el mar. A estas obras se accederán a través de recursos en internet del portal de YouTube a partir de las referencias ya citadas de estos grandes maestros. (pp. 43-76)

Referencias bibliográficas

Cartón, C., Gallardo, C. (1993). *Educación Musical “Método Kodály”*. Valladolid: Castilla ediciones.

Fernández Pimentel, P. (2015a). *Portafolio Prácticum III.2*. (Material no publicado).
Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Lloret González, J. (2011). *Educación musical. Apuntes de clase*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Murcia, M. (1992). *Formación musical. Didáctica*. Madrid: Real Musical.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

Referencias audiovisuales

Beethoven, L. V. (2012, 25 de Noviembre). *Sinfonía n.º 5, Beethoven, Primer Movimiento-Allegro con brio* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7WrbIkknY30>

Bizet, G. (2009, 23 de Abril). *Bizet - Carmen - Overture* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pmuFOuh3QHs>

Copland, A. (2012, 18 de Enero). *"Rodeo - Four Dance Episodes: IV. Hoedown", de Aaron Copland & London Symphony Orchestra* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6ajQYANLIug>

Debussy, C. (2012, 23 de Agosto). *Claude Debussy: La Mer; Philharmonia Orchestra, Herbert von Karajan* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RLAIJWdJRQ>

Grieg, E. (2012, 26 de Enero). *Edvard Grieg - En la gruta del rey de la montaña* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=L5HnIu0j4z8>

Jarre, M. (2012, 30 de Diciembre). *Maurice Jarre - First Entrance to the Desert [LAWRENCE OF ARABIA, UK - 1962]* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Sr4ydFsIs9o>

Smetana, B. (2013, 7 de Febrero). *Smetana - Die Moldau (Karajan)* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gTKsHwqaIr4>

Referencias visuales

31. Anónimo. (1992). *Canción “Cantemos todos”* [Dibujo]. En Murcia, M. (1992). *Formación musical. Didáctica*. Madrid: Real Musical.

32. Anónimo. (2010). *Escala pentatónica* [Dibujo]. En Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Anexo XI. Deconstrucción del material didáctico utilizado en el Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1

A continuación incluyo algunos de los procesos deconstructivos realizados para la elaboración de mi Proyecto de Intervención:

En primer lugar, una vez pactado con la maestra Belén que la Unidad Didáctica que yo desarrollaría en clase sería el tema 5 del libro de texto (VV.AA., 2009a), me puse a analizar y a deconstruir este material, junto con la propuesta didáctica que proporcionaba la editorial (VV.AA., 2009b). Para la deconstrucción de los textos contenidos en el libro de texto, no utilicé ningún método específico [...] Utilicé más mi intuición, sensibilidad y conocimientos previos para llevarlos a cabo, exponiendo aquí solo algunos de mis análisis y conclusiones: decidí eliminar el primer texto de la Unidad Didáctica, acerca de la misión secreta de 1787 para la obtención y traslado de las semillas y plántones del árbol del pan dirigida por el capitán Bligh con el Velero Bounty (VV.AA., 2009a, p. 56-57). La razón fue la presencia de metanarrativas visuales y textuales, que desvirtuaban los objetivos reales de la Unidad. El comienzo de la Unidad Didáctica es importante, pues todo lo que se trabaje aquí, gravitará y afectará al significado de toda la lección. Este desprende una cultura y unos valores etnocentristas, racistas, y sexistas (por lo que no se ve: la mujer no descubre ni hace cosas productivas

y significativas para la sociedad, entre otras cosas). En la imagen ilustrativa, la representación visual jerarquiza la importancia de los personajes según las proporciones y alturas dispuestas en la imagen: hombre blanco, esclavo negro, mujeres nativas ociosas [...] Aunque se invite a reflexionar sobre la esclavitud, no creo que este sea el momento, pues es mezclar dos temas de gran importancia, dejando con menor relevancia la temática de la esclavitud, del papel de la mujer, etc., al tratar en primer plano nuestro papel en los ecosistemas.

Con respecto a los textos del siguiente bloque de la Unidad (VV.AA., 2009a, p. 58) detecté mensajes que creí conveniente destilar, como: El uso de la palabra consumo (2015) [...] Para el libro de texto los seres humanos somos consumidores, privilegiando este aspecto por encima de los demás. Sin embargo, creo que para tratar con seriedad este tema, debemos reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo y el medioambiente bajo otra perspectiva más profunda, que la del ser humano como únicamente una máquina de consumo. Por eso decidí incluir un texto final en mi proyecto de intervención que contemplara estilos de vida más integrados con el medio ambiente y que alzara al ser humano en una dimensión más holística que la de simples consumidores (WordPress.com, 2012).

En este proceso de deconstrucción, diré que en la propuesta didáctica del libro de texto (VV.AA., 2009b, p. 89) presenta como actividad la realización de un gráfico para establecer una asociación entre el aumento de población, del consumo de recursos y el impacto en los ecosistemas. De esta manera quiere inculcar en el alumnado una idea tramposa, que nos arrastra a las teorías malthusianas del crecimiento aritmético de los alimentos mientras que la población crece de manera geométrica, para lo que Malthus propuso iniciativas preventivas, como la reducción de nacimientos, u otras positivas, como buscar el equilibrio del crecimiento de la población mediante muertes: hambres, guerras y epidemias (Rebón, 2002). (Fernández Pimentel, 2015b, pp. 17-19)

Referencias bibliográficas

Consumo. (2015, 28 de Agosto). En *Wikipedia*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Consumo>

Fernández Pimentel, P. (2015b). *Portafolio Prácticum III.1*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.

Rebón, M. (2002). Thomas Roberts Malthus. Genio del mal. *La tecl@. Revista Digital*,

I (4). Recuperado de <http://www.icarodigital.com.ar/numero4/economia/geniodelmal.htm>

VV.AA. (2009a). *Primaria. Tercer Ciclo. Conocimiento del Medio 6 Andalucía*. Madrid: Anaya.

(2009b). *Primaria. Tercer Ciclo. Conocimiento del Medio 6 Andalucía. Propuesta Didáctica*. Madrid: Anaya.

WordPress.com. (2012, 11 de Febrero). *Leyendo a Noah Seattle* [Mensaje en blog].

Recuperado de <http://docenteslibresmdq.com/2012/02/11/lleyendo-a-noah-seattle/>

Anexo XII. Materiales de evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma del Prácticum III.1

Creo que en mi Proyecto de Intervención, es la fase evaluativa la que de manera no explícita la maestra no relegó esa función en mí y yo no se la demandé. Creo que esto fue debido a dos razones. Por una parte, a la necesidad de la maestra de delimitar su posición y responsabilidad docente con respecto a sus objetivos marcados para esta Unidad Didáctica, a los informes a los que debía responder ante la administración educativa y la comunicación de las notas a los padres. Y por otra parte, a no defender en mi caso ante la tutora una postura firme y clara con respecto a como llevarla a cabo. En este sentido, he de confesar que en su momento, fue la fase del diseño del Proyecto más endeble, cediendo en mi caso esta fase evaluativa a la maestra, y ofreciéndome a cooperar con ella en todo lo que considerase necesario para su desarrollo.

Por mi parte llevaba un control de forma oral de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. En estos controles orales, realizaba al alumnado el siguiente tipo de preguntas: ¿Qué son los recursos naturales? ¿En qué se caracterizaban las sociedades de cazadores y recolectores? ¿qué efectos provocan en los ecosistemas las sociedades industriales? ¿qué efectos causamos en los ecosistemas? ¿qué es el cambio climático? ¿me puedes decir algunas medidas para proteger el planeta? ¿cómo podemos reducir la contaminación?

La prueba con una mayor importancia en la calificación final de la Unidad Didáctica, fue un examen escrito cuyas preguntas fueron anotadas en la pizarra. La

maestra tenía por costumbre realizar una prueba escrita al final de cada dos unidades didácticas, incluyendo en esta ocasión la cuatro y la cinco del libro de texto, denominadas “Los ecosistemas” y “El ser humano en los ecosistemas” respectivamente (VV.AA., 2009a). Las diez preguntas en las que consistió el examen fueron las siguientes:

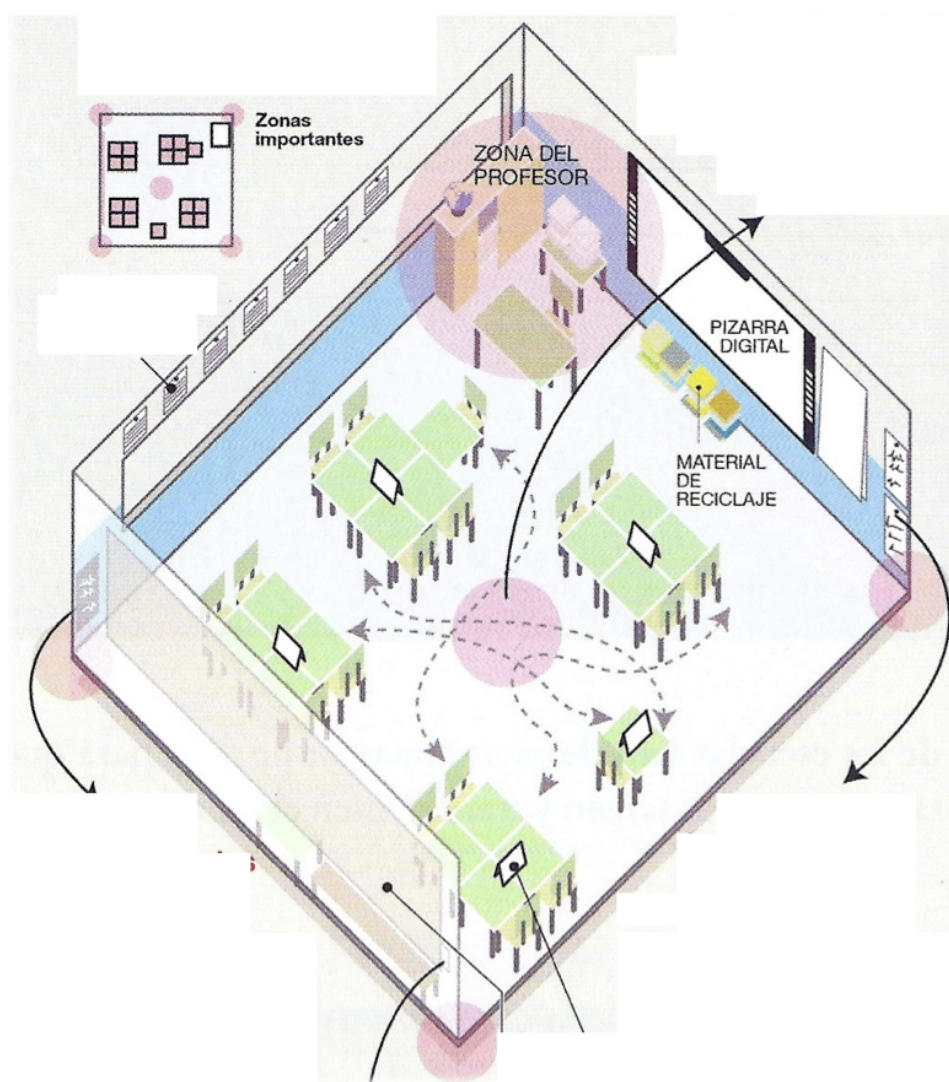
1. ¿Qué es un ecosistema? ¿Qué componentes distinguimos en ellos? Explícalos.
2. Qué es una especie.
3. ¿Cómo son las relaciones alimentarias entre los productores, los consumidores y los descomponedores en los ecosistemas?
4. Explica las agrupaciones y las sociedades en los ecosistemas.
5. ¿En qué consiste el parasitismo, el comensalismo y el mutualismo?
6. ¿Cómo ha cambiado nuestro papel a lo largo del tiempo en los ecosistemas?
7. ¿Por qué alteramos los ecosistemas?
8. ¿Qué efectos negativos causamos a los ecosistemas? Explícalos.
9. Desarrolla algunas medidas que podamos realizar para proteger el planeta.
10. Define con tus palabras:
 - Extinción.
 - Recursos naturales.
 - Espacio natural protegido.
 - Sobreexplotar.

Referencias bibliográficas

VV.AA. (2009a). *Primaria. Tercer Ciclo. Conocimiento del Medio 6 Andalucía*. Madrid: Anaya.

Anexo XIII. Organización espacial del aula

A esta organización espacial del aula llevada a cabo por Bona García (2015), le añadiría una quinta agrupación de cuatro pupitres para el alumnado, sustituyéndola por el pupitre individual situado en la zona sur del aula. De esta manera, los 20 estudiantes que integran el aula estarían agrupados para la realización del PdT. El desplazamiento de la mesa del docente a una esquina expresa el nuevo rol que adopta este, alejado de la centralidad característica que mantenía en la metodología tradicional.



Referencias bibliográficas

Bona García, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza & Janés.

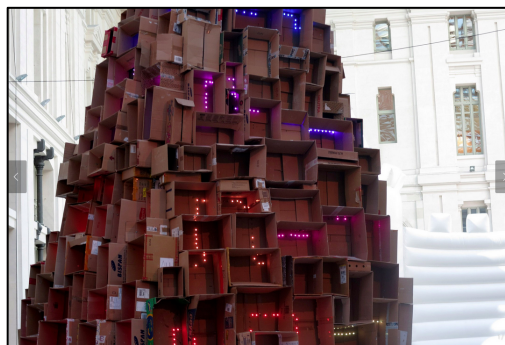
Anexo XIV. Basurama: problematizando el medioambiente a través del arte

Estas son algunas de las imágenes de las obras de arte realizadas por este colectivo artístico que problematizan la presencia de los residuos y su contaminación medioambiental, como la ocasionada en los entornos marinos (Basurama, 2014):



Inhabiting a Plastic Ocean es una instalación llevada a cabo por Basurama para la World Design Capital en Company Gardens, Cape Town durante el mes de noviembre de 2014 utilizando para ello 240 kilos de plástico, mas de 5.000m de cinta de embalar y 3 ventiladores industriales [...] Es una instalación que ayuda a visualizar a través de 3 esculturas habitables las dimensiones de nuestro modelo de consumo. Hacerlo no sólo medible sino visible, palpable y habitable. 3 cubos contruidos con plásticos procedentes de fábricas de reciclajes que representan 3 escalas.

O la producida por la excesiva fabricación y desecho de embalajes en nuestra sociedad de consumo (Basurama, 2015):



Montaña de cartón con forma de árbol de Navidad, para visibilizar el consumo excesivo. Iluminada a pedales por CiclaLab. Del 22 de diciembre de 2015 al 4 de enero de 2016. Ayuntamiento de Madrid. [...] En Madrid se desechan al día toneladas de cartón. Las calles de la ciudad y sobre todo las zonas más comerciales se llenan de cartón todos los días cuando las tiendas echan el cierre. El cartón es el símbolo máximo del consumo. Todos los

materiales que imaginas: juguetes, ropa, aparatos electrodomésticos..., son transportados en cajas de cartón desde cualquier parte del mundo.

Anexo XV. Calendario escolar 2017-2018 para la provincia de Málaga

Este es el calendario escolar¹ desarrollado por la Consejería de Educación que tendré en cuenta para diseñar mi propuesta de mejora:

MÁLAGA, CURSO ESCOLAR 2017-2018																																																																																												
<p>SEPTIEMBRE 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>11.- Comienzo clases Primaria 15.- Comienzo clases resto enseñanzas</p>	L	M	X	J	V	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		<p>OCTUBRE 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>12.- Fiesta Nacional de España</p>	L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
				1	2	3																																																																																						
4	5	6	7	8	9	10																																																																																						
11	12	13	14	15	16	17																																																																																						
18	19	20	21	22	23	24																																																																																						
25	26	27	28	29	30																																																																																							
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
						1																																																																																						
2	3	4	5	6	7	8																																																																																						
9	10	11	12	13	14	15																																																																																						
16	17	18	19	20	21	22																																																																																						
23	24	25	26	27	28	29																																																																																						
30	31																																																																																											
<p>NOVIEMBRE 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>1.- Todos los Santos</p>	L	M	X	J	V	S	D			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				<p>DICIEMBRE 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr> </tbody> </table> <p>6.- Constitución Española 8.- Inmaculada Concepción 25.- Fiesta de la Natividad de Señor 26 al 29.- Vacaciones Navidad</p>	L	M	X	J	V	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
		1	2	3	4	5																																																																																						
6	7	8	9	10	11	12																																																																																						
13	14	15	16	17	18	19																																																																																						
20	21	22	23	24	25	26																																																																																						
27	28	29	30																																																																																									
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
				1	2	3																																																																																						
4	5	6	7	8	9	10																																																																																						
11	12	13	14	15	16	17																																																																																						
18	19	20	21	22	23	24																																																																																						
25	26	27	28	29	30	31																																																																																						
<p>ENERO 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>1.- Fiesta de Año Nuevo 2 al 5.- Vacaciones Navidad</p>	L	M	X	J	V	S	D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					<p>FEBRERO 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>26.- Día de la Comunidad Educativa 27.- Semana Blanca 28.- Día de Andalucía</p>	L	M	X	J	V	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28											
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
1	2	3	4	5	6	7																																																																																						
8	9	10	11	12	13	14																																																																																						
15	16	17	18	19	20	21																																																																																						
22	23	24	25	26	27	28																																																																																						
29	30	31																																																																																										
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
			1	2	3	4																																																																																						
5	6	7	8	9	10	11																																																																																						
12	13	14	15	16	17	18																																																																																						
19	20	21	22	23	24	25																																																																																						
26	27	28																																																																																										
<p>MARZO 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>1 al 2.- Semana Blanca 26 al 28.- Semana Santa 29.- Jueves Santo 30.- Viernes Santo</p>	L	M	X	J	V	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		<p>ABRIL 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	L	M	X	J	V	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
			1	2	3	4																																																																																						
5	6	7	8	9	10	11																																																																																						
12	13	14	15	16	17	18																																																																																						
19	20	21	22	23	24	25																																																																																						
26	27	28	29	30	31																																																																																							
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
						1																																																																																						
2	3	4	5	6	7	8																																																																																						
9	10	11	12	13	14	15																																																																																						
16	17	18	19	20	21	22																																																																																						
23	24	25	26	27	28	29																																																																																						
30																																																																																												
<p>MAYO 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>1.- Fiesta del Trabajo</p>	L	M	X	J	V	S	D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				<p>JUNIO 2018</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>22.- Fin de clases Primaria 25.- Fin clases resto enseñanzas</p>	L	M	X	J	V	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30								
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
	1	2	3	4	5	6																																																																																						
7	8	9	10	11	12	13																																																																																						
14	15	16	17	18	19	20																																																																																						
21	22	23	24	25	26	27																																																																																						
28	29	30	31																																																																																									
L	M	X	J	V	S	D																																																																																						
				1	2	3																																																																																						
4	5	6	7	8	9	10																																																																																						
11	12	13	14	15	16	17																																																																																						
18	19	20	21	22	23	24																																																																																						
25	26	27	28	29	30																																																																																							
<p>• Total días lectivos enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación especial: 178. • Total días lectivos resto de enseñanzas: 175.</p>																																																																																												

¹ Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/CalendarioProvincial17_18Malaga.pdf

Anexo XVI. Temporalización de las actividades

Esta es la planificación de las actividades y las sesiones en el calendario y horario lectivo escolar. El PdT comenzará el 31 de Octubre y finalizará el 29 de Noviembre.

Mes de Octubre 2017						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31 Actividad 1, Sesión 1. CS: 9:00h-10:00h					

Mes de Noviembre 2017						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9 Actividad 2 Sesión 2 EA (Plástica): 13:15h-14:00h	10	11	12
13	14 Actividad 3 Sesión 3 CS: 9:00h-10:00h Sesión 4 CN: 10:00h-11:00h	15	16 Actividad 3 Sesión 5 EA (Plástica): 13:15h-14:00h	17	18	19
20	21 Actividad 4 Sesión 6 CN: 10:00h-11:00h Sesión 7 LCL: 11:00h-12:00h	22	23	24	25	26
27	28	29 Actividad 5 Sesión 8 EA (Música): 12:30h-13:15h Sesión 9 CPD: 13:15h-14:00h	30			

Anexo XVII. Horario lectivo del 6º Curso

El horario semanal de clases es el siguiente:

6º Curso	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00h 10:00h	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Lengua Cast. y Literatura	Matemáticas	Lengua Cast. y Literatura
10:00h 11:00h	Lengua Cast. y Literatura	Ciencias Naturales	Lengua Cast. y Literatura	Matemáticas	Matemáticas
11:00h 12:00h	Valores sociales y cívicos / Religión	Lengua Cast. y Literatura	Matemáticas	1ª Lengua Extranjera	2ª Lengua Extranjera
12:00h 12:30h	Recreo				
12:30h 13:15h	Matemáticas	Lengua Cast. y Literatura	Educación Artística- Música	2ª Lengua Extranjera	Educación Física
13:15h 14:00h	1ª Lengua Extranjera	1ª Lengua Extranjera	Cultura y práctica digital	Educación Artística- Plástica	Educación Física

Anexo XVIII. Instrumentos evaluativos

A continuación mostraré dos de las seis rúbricas que se llevarán a cabo en la elaboración de los procesos evaluativos diseñados para el PdT. La siguiente rúbrica es el segundo instrumento evaluativo a cumplimentar por el docente acerca del trabajo audiovisual de vídeo y de sus procesos de elaboración realizado por el grupo-clase:

Rúbrica de evaluación del vídeo y sus fases de elaboración						
Curso:						
	Criterios de evaluación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Exposición de las ideas claves del tema	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
Contenidos	O.CS.5.					
	O.CS.9.					
	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
	O.CN.8.					
	O.LCL.5.					
	O.EA.1.					
	O.EA.2.					
	O.CPD.4					
	O.CPD.5					

	Criterios de evaluación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Guión visual	O.EA.2.					
Guión textual	O.LCL.5.					
Originalidad	O.EA.2.					
	O.CPD.5					
Imágenes: Calidad, relevancia temática, etc.	O.EA.2.					
	O.EA.6.					
Locución. Claridad expositiva.	O.EA.2.					
Música	O.EA.2.					
Montaje	O.EA.1.					
	O.EA.2.					
1º Actividad	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
	O.CS.1.					
	O.CS.5.					
	O.CS.9.					
	O.LCL.3.					
2º Actividad	O.CS.1.					
	O.CS.5.					
	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
	O.CN.8.					

	Criterios de evaluación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
2º Actividad	LCL.3.					
	O.EA.1.					
	O.EA.2.					
	O.EA.6.					
	O.CPD.4.					
3º Actividad	O.CS.1.					
	O.CS.5.,					
	O.CS.9.					
	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
	O.CN.8.					
	O.LCL.3.					
	O.LCL.4.					
	O.LCL.5.					
	O.EA.6.					
	O.CPD.4.					
4º Actividad	O.CS.1.					
	O.CS.5.					
	O.CN.2.					
	O.CN.4.					
	O.CN.8.					
	O.LCL.3.					
	O.LCL.5.					
	O.EA.1.					
	O.EA.2.					
	O.CPD.4.					
	O.CPD.5.					
5º Actividad	O.CS.1.					
	O.CS.5.					
	O.CN.2.					
	O.CN.4.					

	Criterios de evaluación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
5º Actividad	O.CN.8.					
	O.LCL.3.					
	O.LCL.5.					
	O.EA.1.					
	O.EA.2.					
	O.CPD.4.					
	O.CPD.5.					
	Implicación y compromiso del alumnado	O.CS.1.				
Valores éticos plasmados	O.CS.5					

El cuarto instrumento consiste en una rúbrica realizada por el estudiante sobre su valoración personal del aprendizaje colaborativo desarrollado en clase:

Mi participación en grupos colaborativos							
Criterios de evaluación: O.CS.1., O.CN.2., O.CN.4., O.LCL.3., O.EA.2., O.CPD.5.							
Nombre: _____ Fecha: _____ Clase: _____ Grupo: _____							
1. Cuando he sabido una respuesta o se me ha ocurrido algo, lo he compartido con el grupo.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre (por coherencia)	
2. Cuando mi respuesta no coincidía con la de otro compañero, he tratado de averiguar por qué.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre	
3. Cuando no he comprendido algo, he consultado a los demás.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre	
4. Cuando alguien no ha entendido algo, se lo he explicado eficientemente.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre	
5. He intentado que la gente del grupo se sienta apreciada y respetada.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre	
6. Antes de la finalización de cada una de las fases del PdT propuestas para mi grupo, me he asegurado de que lo comprendía todo, que estaba de acuerdo con las respuestas y he confiado además en que todos comprendieran las mismas.							
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre	