



IMAGEN PORTADA: OBRA DE ANTONIO LICERÁN

REIF VOL. 4 AÑO 2021



***Revista de Educación, Innovación y Formación
(REIF)***

Volumen 4

Murcia (España), 2021



Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación y Cultura

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

- **Presidenta**

María Esperanza Moreno Reventós
Consejera de Educación y Cultura

- **Vocales**

Juana Mulero Cánovas
Secretaria General de Educación y Cultura

Carlos Albaladejo Alarcón
Director General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad

Sergio López Barrancos
Director General de Evaluación Educativa y Formación Profesional

Víctor Javier Marín Navarro
Director General de Planificación Educativa y Recursos Humanos

Verónica López García
Directora General de Centros Educativos e Infraestructuras

Rafael Gómez Carrasco
Director General de Bienes Culturales

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**

Pilar Arnaiz Sánchez

- **Director**

Andrés Escarbajal Frutos

- **Vocales**

Celestino Avilés Pérez
Carlos F. Garrido Gil
Luis Eduardo Gómez Espín
José Manuel Guirao Lavela
Raimundo de los Reyes
Víctor Javier Marín Navarro
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Francisco Javier Soto Pérez

- **Secretario**

Tomás Izquierdo Rus

- **Bases de datos e indexación**

Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
Jose María Puigcerver Cuadrado

- **Maquetación**

Salvador Alcaraz García
Carmen M^a Caballero García
David López Ruiz

- **Apoyo a la metodología y la estadística**

Javier Maquilón Sánchez
Francisco Ibáñez López

- **Administración**

José Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- Utilización de plataformas digitales en educación

Pedro Antonio Galindo Valero

7 **PDF**

- Participación familiar en los centros educativos: hacia una educación inclusiva.
Percepción docente

Juan Carlos Cárcelos Lorente

26 **PDF**

- La literatura dramática desde casa

Enrique Gambín López

38 **PDF**

- Las Instrucciones para la práctica individual de los profesores de Instrumento: un estudio descriptivo

M^o Elisa Franco Candel

49 **PDF**

- Cambiar el mundo es cosa de niños: la UDI como herramienta para el diseño curricular

Minerva Nicolás Manzanares, Rocío Sánchez Espín, María Gertrudis Sánchez Navarro, José María Álvarez Martínez-Iglesias y Jesús Molina Saorín

71 **PDF**

- Promoción del Talento en el IES Saavedra Fajardo. Metodologías activas. Trabajo por Retos. “Concurso Un Reto Trimestral”

María Dolores Gálvez Sánchez , María Dolores Sánchez Martínez y Ana María Cárcelos Maza

90 **PDF**

- Las canciones motrices en inglés para trabajar la Expresión Corporal en Educación Infantil

Felipe Gétrudix-Barrio, María Fernández-Pérez

108 **PDF**

Utilización de plataformas digitales en educación

Dr. Pedro Antonio Galindo Valero¹

IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia)

Resumen

Tratamos de reflexionar lo concerniente al uso de plataformas digitales, concretamente de E-Learning, en el proceso educativo, aplicable a diferentes niveles educativos.

De este modo, una vez conseguido nuestro objetivo: cómo preparar un proyecto de formación autónoma del profesorado, en nuestro centro de referencia, nuestra finalidad sería, que todo el profesorado pueda aplicarlo a su materia en el aula.

Palabras clave: plataforma digital, educación, proyecto de formación, proceso educativo.

Use of digital platforms in education

Abstract

We try to reflect on the use of digital platforms, specifically E-Learning, in the educational process, applicable to different educational levels.

In this way, once we achieve our objective: how to prepare an

¹ pedroantonio.galindo@murciaeduca.es.
artegalva@gmail.com
<https://www.murciaeduca.es/iesluismanzanares/sitio/>

autonomous teacher training project, in our reference center, our aim would be that all the teachers are able to apply it to their subject in the classroom.

Keywords: digital platform, education, training project, educational process.

“Las pretendidas necesidades técnicas no son, la más de las veces, sino la máscara de proyectos, de orientaciones deliberadas o de conciliaciones de diversas fuerzas antagonistas que, en la mayoría de los casos, no tienen nada de técnicas.”
Pierre Levy (1990, p. 26)

Introducción

El proceso investigador y creativo nos ha llevado, de algún modo, a intentar satisfacer las posibles demandas, de estudiantes y profesionales del ámbito educativo, que deseen ampliar sus conocimientos dentro de lo que al mundo de las TICs, y concretamente a lo que E-Learning se refiere, con lo que consideramos una humilde aportación, a partir de nuestros conocimientos e investigación.

En una sociedad, en la que las nuevas tecnologías avanzan de manera exponencial, en todos sus ámbitos, es necesaria la formación del profesorado, a la hora de ayudar a los alumnos a que desarrollen y apliquen, las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje, a través de nuevas herramientas, en este caso las TICs. Los datos indican cómo un 90% de la población más joven las utiliza a diario (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011), herramientas como móviles u otros dispositivos electrónicos. A pesar de las advertencias de los expertos sobre la tenencia de estos dispositivos a edades tempranas, las investigaciones advierten de que, en el año 2014, el 30% de la población menor de 10 años ya disponía de teléfono móvil, incrementándose hasta el 70% a los 12 años y al 83% a los 14 (Cánovas, García de Pablo, Oliaga San Atilano y Aboy-Ferrer, 2014), lo que dificulta el control que las familias pueden hacer sobre un uso adecuado. A pesar del componente positivo evidente que tiene el uso de las

TIC, también alberga un lado negativo por modo implacable, ya que facilitan la inmediatez y la desinhibición de la comunicación. (Blanco Fernández, González Pais y Velasco Rodríguez, 2020, p.62).

Debido a estas premisas, los docentes deben afrontar un cambio metodológico, especialmente en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, no sólo en sus materias instrumentales y en el trabajo por proyectos, sino también, para la integración de los alumnos inmigrantes. El trabajo por proyectos, es una herramienta eficaz, para trabajar con todos los niveles y con la diversidad de alumnos, en un mismo nivel y aula. Los proyectos constituyen un eficaz vehículo de aplicación de los conocimientos adquiridos por el alumnado en el proceso educativo. Esta herramienta, está relacionada con las nuevas tecnologías, pues son un medio de difusión del trabajo, casi instantáneo. Por tanto, se trata de un cambio metodológico para afrontar nuevos tiempos, no sólo para el presente, con ejemplos de actuación como la pandemia de la COVID-19, sino para el futuro más inmediato, pues ante situaciones que sobrevienen, la comunidad educativa debe estar preparada para continuar con labor educativa.

“Una clave para entender el futuro es darse cuenta de que, como el conocimiento previo está siempre incrustado en cualquier herramienta, se necesita un saber diferente para poder usarla y otro más para desarrollarla” (O’Reilly, 2017, p.93)

Objetivos

No pretendemos realizar, un estudio en sí de una plataforma E-Learning, en concreto, y su aplicación en educación, sino del proyecto de formación del docente, para aplicarlo en el aula, en su día a día, convirtiendo esta herramienta, en una de las más importantes para el conocimiento y trabajo de su materia por parte del alumnado. Concretamente, dicho proyecto de formación, se aplicará al IES Luis Manzanares de Torre Pacheco (Murcia).

- 1.- Reflexionar sobre las ventajas que aporta la utilización de Moodle como apoyo a la enseñanza presencial.
- 2.- Adquirir los conocimientos básicos necesarios para poder desarrollar, gestionar y administrar las aulas virtuales de la plataforma Aula XXI.

- 3.- Adquirir los conocimientos necesarios para incorporar recursos a un aula virtual en la plataforma (documentos de Word, PowerPoint, Acrobat, etc.) así como enlazar a otras páginas Web.
- 4.- Conocer y estudiar la funcionalidad de los distintos elementos de un aula virtual (recursos, actividades, cuaderno calificaciones, contenidos digitales...).
- 5.- Desarrollar aplicaciones educativas con Aula XXI.

“Desde el punto de vista de las necesidades e intereses del mundo académico, las tecnologías de la información vienen a potenciar las prestaciones que ofrecía la imprenta”.

Joan Ferrés I Prats. Universidad Pompeu Fabra. (Millares, 2003, p.53)

1. Elaboración del proyecto de formación.

El primer paso a la hora de demandar un proyecto de formación autónoma en nuestro centro de referencia, sería concretar un índice detallado de la formación concreta, para que de una forma clara y concisa, la administración correspondiente pueda estudiar y sopesar la idoneidad o no de desarrollar dicha formación en un centro concreto. De este modo, tras estudiar el título para el proyecto y qué tipo de formación sería, el siguiente paso sería elaborar un índice paginado en el que consten, tanto la justificación del proyecto como los objetivos y contenidos. También, en dicha relación debe de estar claros puntos como: metodología, temporalización (en caso de necesitar un ponente externo, es muy importante), así como los recursos necesarios, tanto didácticos como organizativos. Finalmente, no hay que restar importancia a la evaluación, tanto del curso como de los ponentes y coordinador, conclusión y bibliografía.

En definitiva, la tabla organizativa sería la siguiente:

1.1.- Índice paginado.

0.-Título del proyecto y modalidad de formación autónoma por la que se opta

1.- Índice paginado.

- 2.- *Justificación del Proyecto.*
- 3.- *Objetivos a los que responde el proyecto.*
- 4.- *Contenidos objeto de trabajo.*
- 5.- *La Metodología de trabajo.*
- 6.- *Temporalización.*
- 7.- *Recursos necesarios didácticos y organizativos.*
- 8.- *Evaluación.*
- 9.- *Conclusión*
- 10.- *Bibliografía.*

1.2.-Justificación del Proyecto.

La Consejería de Educación, Formación y Empleo ha puesto a disposición de los centros y del profesorado de la Región una plataforma de E-Learning llamada “X”. La plataforma está conectada al software de gestión del centro, que denominaremos “Y”, y al portal educativo “Z”, que contendrá distintos recursos digitales. Dicha plataforma, está basada en Moodle y permite al profesorado gestionar sus grupos mediante aulas virtuales, donde los docentes dispondrán de plantillas para elaborar sus cursos. Moodle es una herramienta para producir cursos basados en Internet, páginas Web y procedimientos que permitan fácilmente la comunicación a través de Internet y el trabajo colaborativo. Permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información. Moodle admite la presentación de cualquier contenido digital, Word, PowerPoint, Flash, vídeo, sonidos, etc. así como recursos de información tipo tareas enviadas por la Web, exámenes, encuestas y foros, entre otros.

1.3.- Objetivos a los que responde el proyecto.

1.- Reflexionar sobre las ventajas que aporta la utilización de Moodle como apoyo a la enseñanza presencial.

- 2.- Adquirir los conocimientos básicos necesarios para poder desarrollar, gestionar y administrar las aulas virtuales de la plataforma Aula XXI.
- 3.- Adquirir los conocimientos necesarios para incorporar recursos a un aula virtual en la plataforma (documentos de Word, PowerPoint, Acrobat, etc.) así como enlazar a otras páginas Web.
- 4.- Conocer y estudiar la funcionalidad de los distintos elementos de un aula virtual (recursos, actividades, cuaderno calificaciones, contenidos digitales...).
- 5.- Desarrollar aplicaciones educativas con Aula XXI.

1.4.- Contenidos objeto de trabajo.

a) Principales contenidos abordados planteados:

- 1.- Introducción a la plataforma Moodle-Aula XXI.
- 2.- Tipos de aulas virtuales.
- 3.-Elementos de un aula virtual: recursos, actividades, cuaderno calificaciones, contenidos digitales.
- 4.- Actividades en la plataforma: Chat, foros, cuestionarios, wikis, Hot Potatoes, JClic.
- 5.- Gestión de un curso en la plataforma: panel de administración, gestión de alumnos, cuaderno de calificaciones, informe de actividades.
- 6.- Elaboración de Unidades Didácticas destinadas a Plataforma Moodle-Aula XXI, cada profesor según su especialidad.

Abordados:

Todos los contenidos han sido abordados de una manera excepcional, pudiendo incluso ahondar en puntos claves y/o cuestiones técnicas, a veces, muy interesante en algunas materias concretas.

b) Materiales curriculares elaborados o experimentados

Los materiales curriculares elaborados no son otros que la elaboración de

nuestros cursos virtuales en Aula XXI, lo cual nos ayuda a preparar una buena base para trabajar el próximo curso académico con el Aula XXI, y de ese modo poder compaginarla con la enseñanza presencial de manera primordial.

c) Conclusiones, acuerdos adoptados.

Las conclusiones y/o acuerdos adoptados se pueden resumir, en reconocer la importancia de la enseñanza virtual a día de hoy, y el gran acierto de compaginarla con la enseñanza presencial. Llegando finalmente a la conclusión de la importancia de continuar ahondando en la materia y por tanto solicitar futuros cursos para el próximo curso académico para de esta forma continuar con un proyecto que consideramos muy importante.

d) Otros aspectos

La posibilidad de solicitar al CPR un nuevo curso como continuidad al trabajo elaborado en este.

1.5.- La Metodología de trabajo.

Metodología:

-Eminentemente práctica, se mostrarán las posibilidades de la plataforma con distintos ejemplos de uso.

Fases:

-Fase de formación con ponente: 6 sesiones de dos horas y media (total 15h), en las que el ponente en cuestión desarrollará los contenidos y propondrá los trabajos a realizar por los asistentes. En la última parte de la sesión final se mostrarán y evaluarán los trabajos de los asistentes.

-Fase de elaboración de material: 6 sesiones de dos hora y media (total 15h), en las cuales se elaborarán las Unidades Didácticas destinadas a E-Learning.

1.6.- Temporalización.

-Duración del proyecto: 30 horas.

-Secuenciación de contenidos: 15 horas de ponencias y 15 de trabajo.

-Temporalización de las reuniones: lunes, de 16.30 a 19:00 horas, en el correspondiente centro educativo.

-Distribución de las fases del proyecto (formación externa, elaboración de materiales, aplicación, evaluación, etc.)

1.7.- Recursos necesarios didácticos y organizativos.

-Plataforma E-Learning E-Learning.

1.8.- Evaluación.

1.- Gestión en la plataforma de una actividad educativa completa y elaboración de un breve informe de evaluación de la transferencia al aula que puede aportar, equivalente a tres horas no presenciales.

2.-Evaluación de ponente y final.

1.9.- Conclusión.

Gestión en la plataforma de una actividad educativa completa y elaboración de un breve informe de evaluación de la transferencia al aula que puede aportar, equivalente a tres horas.

1.10.- Bibliografía.

Se adjuntará una bibliografía recomendada para dicho proyecto de formación, relacionada con formación online, mediante plataforma E-Learning.

2.- Análisis de resultados del proyecto de formación.

Tras la realización del proyecto de formación, el coordinador de dicho proyecto de formación docente, analizará los resultados de este para su posterior puesta en práctica en el centro de referencia del profesorado participante en la

actividad. Las fechas de realización de la actividad fueron determinantes para adquirir la suficiente experiencia en su labor docente el profesorado participante.

De este modo, pasaremos a analizar paso a paso cada uno de los siguientes puntos:

2.1.- Descripción del proyecto realizado.

2.2.- Grado de consecución de los objetivos.

2.3.- Aplicación de los contenidos del seminario en la práctica docente.

2.4.- Utilidad de los contenidos del seminario para el profesorado participante y para otro profesorado.

2.5.- Valoración de los ponentes.

2.6.- Valoración de los asistentes:

2.7.- Conclusiones.

2.8.- Propuestas de continuidad.

2.1.- Descripción del proyecto realizado.

Sesiones realizadas: 12 sesiones realizadas: 6 con ponente y 6 de trabajo en el centro. Con una duración total del proyecto de 30 horas, secuenciando los contenidos: 15 horas de ponencias y 15 horas de trabajo.

La temporalización de las reuniones: lunes, de 16.30 a 19:00 horas, en el **IES LUIS MANZANARES** de Torre Pacheco (Murcia), las sesiones sin ponente y en el CPR Murcia 1, Extensión Mar Menor, las sesiones con ponente.

Distribución de las fases del proyecto (formación externa, elaboración de materiales, aplicación, evaluación, etc.)

Calendario previsto: del miércoles, primer día de curso, del mes de noviembre, al lunes, decimosegundo día de curso, del mes de marzo.

-NOVIEMBRE: Miércoles, día 1 (sesión con ponente), Lunes, día 2 (sesión sin ponente).

-DICIEMBRE: Miércoles, día 3 (sesión con ponente)

-ENERO: Lunes, día 4 (sesión sin ponente), Lunes, día 5 (sesión con ponente).

-FEBRERO: Lunes, día 6 (sesión sin ponente), Lunes, día 7 (sesión con ponente), Lunes, día 8 (sesión sin ponente), Lunes, día 9 (sesión con ponente).

-MARZO: Lunes, día 10 (sesión sin ponente), Lunes, día 11 (sesión con ponente), Lunes, día 12 (sesión sin ponente).

Modificaciones:

Se optó, por decisión de todo el profesorado participante, por solicitar al CPR que se pudiesen impartir las sesiones con ponente en el aula de informática de dicho centro, ya que en la primera sesión se tuvieron algunos problemas en el aula de nuestro centro.

Nº de sesiones	12	Nº total de horas	30
----------------	----	-------------------	----

Tabla 1: Número de sesiones y horas.

2.2.- Grado de consecución de los objetivos.

Objetivo nº 1
Reflexionar sobre las ventajas que aporta la utilización de Moodle como apoyo a la enseñanza presencial.
Análisis y valoración de su consecución. Todos los asistentes coincidieron al valorar de una manera muy positiva la exposición que se hizo de la utilización de Moodle como apoyo a la enseñanza presencial.

Objetivo nº 2
Adquirir los conocimientos básicos necesarios para poder desarrollar,

gestionar y administrar las aulas virtuales de la plataforma Aula XXI.

Análisis y valoración de su consecución.

En cuanto a la adquisición de conocimientos básicos necesarios, para desarrollar, gestionar y administrar aulas virtuales de plataforma Aula XXI se refiere, todos coincidieron en considerar que se han cumplido sus expectativas. (a pesar que del mismo modo, consideran importante ahondar en cursos sucesivos)

Objetivo nº 3

Adquirir los conocimientos necesarios para incorporar recursos a un aula virtual en la plataforma (documentos de Word, PowerPoint, Acrobat, etc.) así como enlazar a otras páginas Web.

Análisis y valoración de su consecución.

Se han cumplido las expectativas en cuanto a la adquisición de los conocimientos necesarios para la incorporación de recursos en sus cursos de la plataforma Aula XXI, lo cual consideramos, tanto los asistentes como yo, muy beneficioso en nuestra labor docente.

Objetivo nº 4

Conocer y estudiar la funcionalidad de los distintos elementos de un aula virtual (recursos, actividades, cuaderno calificaciones, contenidos digitales...).

Análisis y valoración de su consecución.

El grado de consecución del objetivo nº4 ha sido primordial a la hora de elaborar nuestros cursos virtuales en Aula XXI, lo cual demuestra la importancia de las habilidades y conocimientos adquiridos en el curso.

Objetivo nº 5
Desarrollar aplicaciones educativas con Aula XXI.
<p>Análisis y valoración de su consecución.</p> <p>En el trabajo final queda demostrado de forma eficaz el grado de cumplimiento del objetivo nº5, pues refleja el desarrollo de aplicaciones educativas en diferentes cursos de los asistentes en Aula XXI.</p>

Figura 1: Análisis y valoración de objetivos.

2.3.- Aplicación de los contenidos del seminario en la práctica docente.

Moodle permite al profesorado gestionar sus grupos mediante aulas virtuales, donde los docentes dispondrán de plantillas para elaborar sus cursos. Moodle es una herramienta para producir cursos basados en Internet, páginas Web y procedimientos que permitan fácilmente la comunicación a través de Internet y el trabajo colaborativo. De este modo, el profesorado asistente podrá elaborar una serie de productos de los que disponer en un aula virtual con su alumnado.

2.4.- Utilidad de los contenidos del seminario para el profesorado participante y para otro profesorado.

Permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información. Moodle admite la presentación de cualquier contenido digital, Word, PowerPoint, Flash, vídeo, sonidos, etc. así como recursos de información tipo tareas enviadas por la Web, exámenes, encuestas y foros, entre otros. Concretamente en la fase de elaboración de material, (6 sesiones de dos hora y media), se han elaborado las Unidades Didácticas destinadas a Plataforma Moodle-Aula XXI.

2.5.-Valoración de los ponentes.

Ponente	Aportaciones en relación con los objetivos y contenidos del proyecto
Nombre y Apellidos	Todos los participantes coinciden a la hora de describir al ponente como muy idóneo para la labor desempeñada, puesto que no sólo ha trabajado los objetivos y contenidos del proyecto, sino que ha profundizado en muchos de ellos de forma excepcional.

Figura 2: Valoración del ponente.

2.6.- Valoración de los asistentes.

Docente nº1	
Grado de participación e implicación en el proyecto	Cabe la pena destacar el grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso de manera muy activa.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	La aplicación ha sido de lo más práctica, puesto que ha sabido adaptarlos, poniendo en práctica lo aprendido, en algunos de sus cursos.

Docente nº2	
Grado de participación e implicación en el proyecto	El grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso ha sido de manera muy activa y notable.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y	Los contenidos desarrollados y acuerdos adoptados han tenido una aplicación práctica muy

de los acuerdos adoptados	satisfactoria.
---------------------------	----------------

Docente nº3	
Grado de participación e implicación en el proyecto	Cabe la pena destacar el grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso de manera muy activa.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	La aplicación ha sido de lo más práctica, puesto que ha sabido adaptarlos, poniendo en práctica lo aprendido, en algunos de sus cursos.

Docente nº4	
Grado de participación e implicación en el proyecto	El grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso ha sido de manera muy activa y notable.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	Los contenidos desarrollados y acuerdos adoptados han tenido una aplicación práctica muy satisfactoria.

Docente nº5	
Grado de participación e implicación en el proyecto	Cabe la pena destacar el grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso de manera muy activa.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	La aplicación ha sido de lo más práctica, puesto que ha sabido adaptarlos, poniendo en práctica lo aprendido, en algunos de sus cursos.

Docente nº6	
Grado de participación e implicación en el proyecto	El grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso ha sido de manera muy activa y notable.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	Los contenidos desarrollados y acuerdos adoptados han tenido una aplicación práctica muy satisfactoria.

Docente nº7	
Grado de participación e implicación en el proyecto	Cabe la pena destacar el grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso de manera muy activa.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	La aplicación ha sido de lo más práctica, puesto que ha sabido adaptarlos, poniendo en práctica lo aprendido, en algunos de sus cursos.

Docente nº8	
Grado de participación e implicación en el proyecto	El grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso ha sido de manera muy activa y notable.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	Los contenidos desarrollados y acuerdos adoptados han tenido una aplicación práctica muy satisfactoria.

Docente nº9	
-------------	--

Grado de participación e implicación en el proyecto	Cabe la pena destacar el grado de participación e implicación de dicho asistente en el desarrollo del curso de manera muy activa.
Aplicación práctica de los contenidos desarrollados y de los acuerdos adoptados	La aplicación ha sido de lo más práctica, puesto que ha sabido adaptarlos, poniendo en práctica lo aprendido, en algunos de sus cursos.

Figura 3: Valoración de los asistentes.

Relación de asistentes.

1.	Docente nº1
2.	Docente nº2
3.	Docente nº3
4.	Docente nº4
5.	Docente nº5
6.	Docente nº6
7.	Docente nº7
8.	Docente nº8
9.	Docente nº9

Tabla 2: Relación de asistentes.

Control de asistencia a cada una de las sesiones

Apellidos y Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Docente nº1													
Docente nº2													

Docente nº3													
Docente nº4													
Docente nº5													
Docente nº6													
Docente nº7													
Docente nº8													
Docente nº9													
Fecha	20-11-13	25-11-13	04-12-13	13-01-14	20-01-14	03-02-14	10-02-14	17-02-14	24-02-14	03-03-14	10-03-14	14-03-14	

Tabla 3: Control de asistencia.

2.7.- Conclusiones.

Señalar que finalmente se considera muy importante la continuidad de lo trabajado hasta ahora, ahondando en la materia y posibilitando de este modo mejorar en el trabajo del aprendizaje virtual y su compatibilidad con el aprendizaje presencial. Por tanto, pretendemos solicitar futuros cursos o seminarios para el próximo curso académico, para de esta forma continuar con un proyecto que consideramos muy importante.

2.8.- Propuestas de continuidad.

Los asistentes han decidido por unanimidad solicitar nuevos cursos y de este modo seguir profundizando en el uso y manejo de moodle, para de este modo acabar teniendo cada uno de los docentes una buena base de datos y trabajo en Aula XXI, y de este modo ponerla en marcha con nuestro alumnado a la mayor brevedad.

Conclusiones.

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías por parte del profesorado.

Es preciso destacar la importancia del trabajo con las TIC's hoy día. De este modo, el profesorado aprende de las ventajas y recursos, fruto de trabajar con Moodle y Aula XXI, programas que permiten trabajar a través de Internet de una manera más cercana y segura, teniendo en cuenta los aspectos relacionados con la ley de protección de datos.

Reconocer la importancia de la enseñanza virtual a día de hoy, así como su uso como apoyo a la enseñanza presencial. Señalar la importancia de continuar lo trabajado en este proyecto docente, y su aplicación en el centro de referencia de cada docente, posibilitando de este modo mejorar en el trabajo del aprendizaje virtual y su compatibilidad con el aprendizaje presencial.

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado.

Concienciar al alumnado del riesgo que presenta para ellos el uso de las nuevas tecnologías: prevenir, concienciar y educar, como los tres pilares fundamentales para la utilización de las TIC en educación. De este modo, se hace necesario, el uso de normas y conocimiento de los límites, para un uso racional de las TIC, y concienciación de las TIC como herramienta fundamental en educación, como apoyo a la enseñanza presencial.

Referencias.

Blanco Fernández, S., González Pais, C. y Velasco Rodríguez, J. (2020). New tolos for old problems bullying and cyberbullying through a court sentences análisis. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 51-80.

Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga San Atilano, A. y Aboy-Ferrer. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y smartphones*. España: Centro de Seguridad en Internet para los menores en España: PROTEGELES. Recuperado de https://kidsandteensonline.files.wordpress.com/2014/07/estudio_movil_smartphones_tablets_protegeles.pdf (consultado el 9 de enero de 2021).

Levy, P. *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Ed. Edicial. Col. Interfaces. Buenos Aires. 1990.

Livingstone, S., Haddon L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of european children. Full findings*. Londres: LSE, EU Kids Online. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safeth%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf> (consultado el 21 de noviembre de 2018).

Millares Lucena, R. (Coord.): *Medios de comunicación y educación*. Ed. Praxis. Barcelona 2003.

O'Reilly, T. (2017). *What's the Future and Why It's Up to Us*. New York: Harper Collins. ISBN:978-0-06-269955-8.

Participación familiar en los centros educativos: hacia una educación inclusiva. Percepción docente

Juan Carlos Cárceles Lorente¹

CEIP Ciudad del Mar

Resumen

El presente artículo recoge una investigación acerca de la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos, con el fin de mejorar la respuesta inclusiva dada en los mismos. Se trata de una investigación cuantitativa descriptiva no probabilística, que buscó conocer a través de la autoevaluación docente si se dan indicadores inclusivos en el contexto escolar de tres centros educativos. Se utilizó el cuestionario de autoevaluación ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015) como instrumento de recogida de información, concretamente el ámbito A (contexto escolar). Para el análisis de datos se hizo uso de la versión 24 del programa estadístico SPSS. La muestra estuvo formada por 59 docentes de 3 centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria. Como resultados principales se pudo afirmar la motivación por parte de los y las docentes para incentivar la participación familiar.

Palabras clave: autoevaluación, inclusión, calidad de la educación, relación escuela-comunidad

¹ Correo electrónico: juancarlos.carceleslorente@gmail.com

Family participation in educational centers: towards an inclusive education. Teacher perception

Abstract

This article is an investigation into teaching perception regarding the participation of families in educational centres, for the promotion of inclusive education. It is a non-probabilistic, descriptive, quantitative research, which, through teacher self-evaluation sought to ascertain if inclusive values are given in the school context of three educational centres. The ACADI self-assessment questionnaire (Arnaiz and Guirao, 2015) was used as an instrument to amass information, specifically area A, (a school context). For data analysis, version 24 of the SPSS statistical program was used. The evidence consisted of 59 teachers from 3 public educational centres for Early Childhood and Primary Education. From the main results of this investigation, it was possible to affirm the motivation of the teachers to encourage family participation.

Keywords: self-evaluation, inclusion, educational quality, school community relationship

Introducción

Cuando hablamos de atención a la diversidad con el fin de mejorar la respuesta inclusiva que se da en los distintos centros educativos ya no se debe hacer referencia únicamente a la diversidad en relación a las necesidades específicas de apoyo educativo, sino que debemos tratar a cada una de las personas que componen el grupo-clase como seres individuales que presentan unas necesidades concretas. De esta manera, cuando se habla de atención a la diversidad estamos incluyendo a la totalidad del alumnado de los centros educativos. Se debe ser consciente que cada uno tiene sus propios intereses, motivaciones y capacidades individuales. Por ello, los docentes y las docentes deben estar capacitados y tener las habilidades necesarias para hacer frente a esta realidad.

En esta línea, uno de los aspectos destacables para el desarrollo con éxito de prácticas inclusivas que engloben a todo el alumnado es la necesidad de una participación familiar. Así, el contexto escolar constituye uno de los pilares fundamentales de la construcción de escuelas inclusivas eficaces. El

afianzar los vínculos entre los centros, las familias y la comunidad se constituye como eje clave para involucrar a todo el alumnado en su proceso de enseñanza. Es ineludible la idea que estos tres pilares deben modificar su percepción de ver la relación fundamental y necesaria que existe entre ellos.

Epígrafe teórico

Debemos ser conscientes que existe una continua evolución de la sociedad en todas sus facetas: social, cultural, política y demográfica, entre otras. En este sentido, la sociedad sigue una tendencia de cambio en todos los ámbitos, y esa evolución y cambios continuos también influyen en la educación. Y, de la misma manera, los distintos centros educativos se encuentran influidos por los diferentes contextos sociales más cercanos.

Así, uno de los primeros pasos para favorecer el cambio en los centros escolares hacia una perspectiva inclusiva es la necesidad de conocer el contexto educativo de los mismos, pues no todos los centros precisan de las mismas necesidades. Esas necesidades se responderían con preguntas como: a quién se enseña, cómo aprenden, qué recursos tiene el centro y el alumnado, así como, entre otras, cuál es su nivel sociocultural o dónde se encuentra el centro educativo.

En este sentido, Chenoweth (2017, citado en Arnaiz y Martínez, 2018) indica que uno de los objetivos de la educación inclusiva es que todos los miembros de la comunidad educativa sean partícipes de los procesos enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias, docentes, equipos de orientación y demás miembros educativos), con la finalidad de crear climas escolares que promuevan el éxito, resolución de conflictos y una convivencia de todo el alumnado.

Son muchos los estudios, como el realizado por Escarbajal, Corbalán y Orteso (2020) que han comprobado que la participación de las familias en los centros escolares favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se habla de participación se hace referencia al hecho de formar parte de la toma de decisiones, de sentirse valorado y representado, y no solamente formar parte del conjunto (Simón, Giné y Echeita, 2016), a través de ciertos principios: comunicación, competencia profesional, respeto, compromiso, igualdad, defensa y confianza mutua.

Simón, Giné y Echeita (2016), también exponen que el cambio en el entendimiento de las relaciones entre los mismos (escuela-familia-contexto comunitario) constituye el aspecto clave para acortar “la evidente distancia que hoy existe entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente de

tantas aulas y comunidades educativas” (p. 27). Remarcan que esto es debido a la falta de formación de los equipos docentes en tareas tan complejas como la propuesta: abrir los centros a la comunidad escolar y a su entorno cercano y lejano, la escasa tradición y la visión del propio profesorado, centrado en que la tarea educativa únicamente es del profesional.

La suma de todo lo anterior, la necesidad de una gran participación familiar en los centros educativos, con otro de los pilares destacables para el desarrollo con éxito de prácticas inclusivas, como lo es la autoevaluación y autorreflexión docente, daría como resultado una gran fuerza a la actividad inclusiva en los centros educativos.

Así pues, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el apartado ñ de su Artículo 1, recoge, como principio, “la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados” (p. 15). Es por ello que, la evaluación de todos los ámbitos de la práctica docente en los centros educativos constituye el punto de partida para conocer cuáles son aquellos apartados, líneas organizativas y de programación que promuevan las prácticas inclusivas en el contexto escolar.

De este modo, el aspecto más importante que se debe remarcar, es que el propio centro debe ser el máximo promotor de la construcción de todos los puntos que faciliten su conversión en escuelas inclusivas, a partir de todos los aspectos reconocidos en la autoevaluación docente. Estos aspectos a valorar son definidos por Arnaiz y Martínez (2018) como las fortalezas (lo que hacen bien), las debilidades (lo que deben cambiar) y las propuestas de mejora (aquello que deben hacer) de los centros educativos en su camino hacia escuelas inclusivas.

Los centros educativos deben ser los primeros en ser conscientes de la importancia de la realización de una autorreflexión y autoevaluación de las prácticas educativas que realizan en los mismos, con la finalidad de identificar aquellos aspectos que necesitan ser revisados para el desarrollo de prácticas inclusivas de calidad en la que todo el alumnado esté representado, atendida así, la diversidad.

Tal y como menciona Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017), de los puntos anteriores, “el contexto escolar se considera la dimensión más potente para la construcción de un clima inclusivo, pues incluye los valores que intervienen en la no discriminación entre la comunidad escolar” (p. 196), y en ese contexto, se encuentran inmersas las familias.

Por todo ello, en este artículo se presenta una breve investigación

relacionada con uno de los pilares fundamentales en la construcción de escuelas inclusivas: la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos.

Método

Este estudio cuantitativo *ex post facto*, descriptivo no probabilístico, eligiendo como participantes a aquellos que se ajustaban a las características de la investigación (Bisquerra, 2014). De esta manera, se ha buscado conocer la presencia de distintos aspectos inclusivos en tres centros educativos.

Objetivo

Atendiendo al objetivo que se persigue en el presente artículo, se trata de analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva.

Población y muestra

La población objeto son 59 docentes de Infantil y Primaria, de tres centros públicos de una ciudad de la Región de Murcia, concretamente Águilas. Tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Número de participantes atendiendo al centro educativo

	Muestra invitada	Muestra participante	Porcentaje respecto al total de participantes
Centro 1	36	33	55.9%
Centro 2	20	14	23.7%
Centro 3	35	12	20.3%
Total	91	59	100%

Fuente: elaboración propia

En la siguiente Tabla (Tabla 2) se recogen los datos de los participantes clasificados atendiendo a la especialidad que imparten.

Tabla 2
Categorización de los participantes

Especialidad	Número	Porcentaje respecto al total
Educación Primaria	22	37.3%
Educación Infantil	13	22%
Lengua Extranjera Educación Física Pedagogía Terapéutica Educación Musical Audición y Lenguaje Religión Orientación	24	40.8%
Total	59	100%

Fuente: elaboración propia

Contexto

Los tres centros se encuentran en contextos muy similares, pues entre el Centro 1 y el Centro 2 la distancia no es más que cincuenta metros y el Centro 3 respecto a estos es de seiscientos metros.

Atendiendo al contexto de los centros escolares, los tres se sitúan en barrios en expansión. Las personas que viven en estos barrios son en su mayoría nacidas en Águilas. Además, también viven personas procedentes de otros países como Marruecos, Ecuador, Bolivia, Rumania y China, entre otros.

El nivel económico de las familias se puede considerar medio-bajo y medio-alto, existiendo un gran número de padres y madres que trabajan en el campo como temporeros, así como pequeños comerciantes, obreros de la construcción, dedicados a la docencia, abogacía y al mundo sanitario, entre otros.

Instrumento

En este subapartado se presenta el procedimiento seguido para la recogida de información y el periodo de la investigación, así como el instrumento utilizado para la recogida de la información necesaria para dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación.

Primeramente, se realizó una revisión bibliográfica sobre diferentes temáticas para posteriormente llegar a un problema de investigación. Tras limitar el problema de investigación se marcaron unos objetivos que dieran respuesta al problema planteado y se elaboró el diseño de investigación que se realizaría.

En este diseño se estableció que para obtener la muestra se debía en primer lugar asistir a los centros escolares de los que se obtendrían los participantes para invitarlos a colaborar en la investigación. Esto permitió un vínculo de colaboración con tres centros públicos en los que se imparte educación infantil y educación primaria.

Poco tiempo después se realizó la selección del instrumento para recoger la información. Así, para cumplir con el objetivo planteado anteriormente, se hizo uso del cuestionario realizado por Arnaiz y Guirao (2015), titulado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Este cuestionario estaba formado por cuatro ámbitos: ámbito A (contexto escolar), ámbito B (recursos), ámbito C (proceso educativo) y ámbito D (resultados).

Para la presente investigación se hizo una selección de los ítems del ámbito A, referidos al contexto escolar para reflejar aquellos que nos interesaban en esta. En este ámbito se reflejaban aspectos relacionados con las adaptaciones, flexibilizaciones, formación de las dificultades de aprendizaje, la accesibilidad y la acogida del alumnado, entre otros. Los participantes respondieron un cuestionario con una escala tipo Likert, de 1 a 4, siendo los valores dados a esta los siguientes: 1: nada; 2: poco; 3: bastante y 4: mucho.

Análisis de datos

Respecto al análisis de los datos, siguiendo el objetivo, el cual se centraba en analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva, para dar una respuesta objetiva al mismo se seleccionaron cuatro ítems de los propuestos, todos relacionados con la valoración docente sobre la participación familiar en la escuela. Estos son los mostrados a continuación (Tabla 3).

Tabla 3
Ítems propuestos para el objetivo

Número de ítem	Ítems propuestos
1	El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos
2	Las familias no tienen inconveniente que en clase de sus hijos haya niños de diferentes culturas
3	El centro transmite a las familias información y/o conocimientos de los mecanismos y acciones mediante las cuales puede participar en la vida del centro
4	Existe un plan de acogida: para el alumnado, el profesorado y las familias

Fuente: elaboración propia

Así, el análisis descriptivo (Tabla 4), atendiendo a los ítems anteriores, se sitúa en 3.59 de media general. Aunque todos los ítems tuvieron medias muy similares, el que menor puntuación obtuvo fue el ítem 3 (3.52) y el de mayor puntuación fue el ítem 1 (3.66).

Tabla 4
Resultados objetivo por ítems propuestos

Ítems	Media general
1	3.66
2	3.52
3	3.63
4	3.54
Total	3.59

Fuente: elaboración propia

Resultados

Atendiendo al objetivo, el cual se centraba en analizar la percepción docente respecto a la participación de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar la respuesta inclusiva, refleja que existe una muy buena percepción a la participación familiar en la escuela. Concretamente, las fortalezas del profesorado se enmarcan en la motivación de las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas y en el ítem

relacionado con la información que se facilita a las mismas para favorecer la participación en la vida del centro. En esta línea, una investigación realizada por Armas (2012) precisa que el profesorado de centros públicos buscaba motivar la participación familiar, pues lo consideraban una ventaja para sus hijos e hijas, frente a la no participación, obteniendo la mayor media en el cuestionario que se utilizó. Además, se indicó, que, en esta percepción docente sobre la participación de padres y madres en la escuela, el profesorado está poco de acuerdo con los obstáculos que se presentan para la participación familiar.

Aunque la media fue alta y muy cercana a las máximas, la puntuación mínima se percibe en el ítem relacionado con la inconveniencia de las familias para que en las clases de sus hijos hubiera niños de diferentes culturas. Así, Escarbajal y Belmonte (2018) precisan en una investigación que una de las principales barreras identificadas para la construcción de la educación inclusiva es la actitud de las familias hacia la diversidad, concretamente, al alumnado de diferentes culturas.

Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas a partir de la interpretación de los resultados.

Una de las principales conclusiones, como se ha mencionado, es la necesaria de una colaboración de las familias dentro de la comunidad escolar. La participación de las mismas debe facilitar que el alumnado obtenga los mayores beneficios a lo largo de su etapa como estudiante, por ejemplo, la relación establecida entre el rendimiento académico y la participación escolar ya ha sido corroborada en diferentes investigaciones (Pérez de Pablos, 2016 y Wilder, 2014 citado en Cabello y Giró, 2020).

Como en todos los momentos, las familias deben ser conscientes de los distintos privilegios que poseen en relación a la escolarización de sus descendientes en los centros educativos, pero también de las obligaciones que tienen en la educación de los mismos. De esta manera, las familias y demás agentes educativos deben conocer las posibilidades que existen para la toma de decisiones, programas, colaboraciones y actividades, entre otros, en los principios relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

Cabello y Giró (2020) determinan que las familias tienen los mecanismos de participación, llevando estos consigo de manera implícita los mecanismos de comunicación. Esto nos indica que existe una relación bidireccional y necesaria entre ambos mecanismos. Cuando se habla de mecanismos de

participación, por ejemplo, nos referimos a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Cuando se hace mención a los mecanismos de comunicación, estos son todas aquellas vías que establecen los propios centros educativos, y en concreto el profesorado, para disponer de la unión necesaria para el contacto entre los sujetos.

En esta línea, todos estos mecanismos de comunicación y de participación deben ser acordes al contexto de las personas que van a hacer uso de los mismos. Así, el o la docente que vaya a establecer estos mecanismos, debe conocer plenamente las capacidades de las familias para elegir de manera rigurosa todos aquellos que favorezcan la posibilidad de participar e intervenir en los centros educativos de sus hijos e hijas.

Para que todo lo mencionado a lo largo de las líneas anteriores pueda llevarse a cabo es primordial una formación inicial y permanente de los docentes y las docentes en ejercicio y de aquellos que ejercerán su labor en un futuro no muy lejano.

De esta manera, la formación impartida en los diferentes grados y postgrados académicos que dan acceso al ejercicio docente deben promover un mayor número de asignaturas que faciliten el desarrollo de manera tanto directa como transversal de las competencias clave para aumentar la valoración positiva de la inclusión y de la diversidad en el aula, así como las estrategias que facilitan y promueven la calidad educativa para la atención a la diversidad en los centros educativos.

Por otro lado, son muchas las formaciones formales, no formales e informales que están a disposición de todos aquellos docentes que quieran recibir aprendizajes relacionados con distintas líneas relacionadas con la educación. Precisamente, existe la posibilidad de la realización de másteres, asistencia y exposición en congresos de educación y cursos formativos del Centro de Profesores y Recursos (CPR), entre otros.

En este punto, no se debe olvidar la posibilidad de establecer vínculos comunicativos entre los profesionales de distintos centros, facilitando la interacción entre ellos y compartiendo experiencias y conocimientos, siempre teniendo una meta muy clara, la mejora de la calidad educativa y de la atención de todo el alumnado que conforma los grupos-clase, desde el punto de vista meramente inclusivo.

Para todo ello, uno de los pocos requisitos necesarios es la predisposición para formarse, con el fin de conocer y comprender mejor tu labor docente, y con ello, repercutir de manera totalmente positiva en el alumnado al que impartes docencia.

Por último, otra de las conclusiones que podemos extraer es la necesidad que precisa el alumnado de ser enseñado desde el pensamiento crítico, es decir, enseñar a pensar. Este pensamiento crítico lleva implícito que el alumnado sea consciente de sus capacidades y de las capacidades de los demás, observe las diferencias de todas las personas como un punto positivo y necesario para el desarrollo de la sociedad. Además, enseñar desde, por y para el respeto forma parte de educar para intervenir en la sociedad cambiante, en las que las habilidades y capacidades de pensamiento crítico suponen un punto a favor para la resolución de problemas.

Por otro lado, es bien sabido que la educación tiene gran cabida en el cambio de la perspectiva del Mundo, guiando este hacia la igualdad, la inclusión y respeto de los derechos humanos. Se debe luchar por un Mundo en el que se perciba la diversidad como un aspecto positivo para el aprendizaje personal y la educación en el respeto por la diferencia de todas las personas, porque recordemos, todos somos diferentes, no hay nadie igual a lo largo de todo el Mundo.

Referencias

- Armas Guerra, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquella en situación de riesgo psicosocial. *IPSE*, 5. Recuperado de http://ipseds.ulpgc.es/w_IPSE-ds05a01.pdf
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., y Caballero García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23295/18697>
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para

la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. DOI <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cabello, S. A. y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad International Welfare Policies and social Work Journal*, 13. Recuperado de <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3531/4062>

Escarbajal Frutos, A. y Belmonte Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón*, 70(4), 23-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6679830.pdf>

Escarbajal, A., Corbalán, P., Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. DOI: <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

La literatura dramática desde casa

Enrique Gambín López ¹
IES Floridablanca de Murcia

Resumen

El asunto principal de este artículo es la enseñanza de la literatura teatral por las diferentes vías telemáticas. Para ello, se contempla el problema teórico de la enseñanza de la literatura dramática en las aulas de la formación reglada no universitaria. Más adelante, se pondrán de relieve los diferentes recursos para conectar enseñanza teatral, aprovechando los recursos que nos ofrece el contexto social en el que se desenvuelven los adolescentes; y las herramientas que están a nuestra disposición para la implementación de esta enseñanza. Finalmente, se proponen una serie de iniciativas de creación literaria y paraliteraria, a partir de unos organizadores previos audiovisuales y escritos.

Palabras clave: teatro, drama, teleformación, creatividad.

¹ enrique.gambin@murciaeduca.es Profesor de Lengua Castellana y Literatura en la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

The dramatic literature from home

Abstract

The main subject of this article is the teaching of theatrical literature through the different telematic channels. To do this, the theoretical problem of teaching dramatic literature in the classrooms of non-university regulated training is considered. Later, the different resources to connect theatrical teaching will be highlighted, taking advantage of the resources offered by the social context in which teenagers operate; and the tools that are at our disposal for the implementation of this teaching. Finally, a series of initiatives for literary and paraliterary creation are proposed, based on previous audiovisual and written organizers.

Keywords: theater, drama, teleformation, creativity.

Introducción y justificación

Los nuevos tiempos hacen necesaria la implementación de métodos telemáticos de enseñanza reglada. Es cierto que la legislación vigente prevé el estudio de contenidos referidos al teatro tanto en la enseñanza secundaria obligatoria, como en el bachillerato, además de en las enseñanzas artísticas. Pero, a menudo, este estudio se realiza como diría Caro (2015) desde una perspectiva decimonónica y tradicional, sin tener en cuenta el verdadero proceso dialógico de una verdadera enseñanza literaria.

Así pues, surge la duda de cómo acercar al alumnado de manera efectiva a la dramaturgia y a la literatura dramática, como un complemento a la memorización de los diferentes autores y épocas teatrales de relevancia. Si el discente no se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y se fomenta su autonomía, sería posible que todo lo enseñado no se integrara de manera efectiva en el bagaje cultural del alumnado.

Por otro lado, los retos de la sociedad actual, como la reciente pandemia, pero también las diversas situaciones que presenta el alumnado con necesidades educativas de aprendizaje, hacen necesaria una conveniente puesta a punto de todos los mecanismos telemáticos y de enseñanza a distancia.

Por tanto, el estudio y las propuestas de este artículo están formulados de tal manera que su aplicación sea factible, por parte del profesorado, desde una modalidad telemática o a distancia. No se pretende establecer instrucciones, sino simplemente sugerencias didácticas en esta materia, en un momento de

retos para la comunidad docente actual.

Si la didáctica de la literatura dramática es un asunto que, a veces, no se desarrolla de una manera plena y exhaustiva en clase, el hecho de abordarlo de manera no presencial supone un reto aún mayor.

Objetivos

El principal objetivo de este artículo es un estudio de los diferentes recursos telemáticos de acercamiento a la literatura dramática y de escritura de teatro literario y paraliterario en las enseñanzas regladas. Es posible utilizar el teatro y la dramaturgia para fomentar la competencia lingüística, así como la competencia en expresiones artísticas y culturales y la competencia social y ciudadana. Se procede a enumerar una serie de objetivos secundarios.

Así pues, otro objetivo es el de tender puentes entre el contexto habitual de las series y programas que consume la mayoría de la juventud actual y la enseñanza de la literatura teatral.

Finalmente, se pretende establecer vías y medios para que todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje pueda realizarse desde una modalidad a distancia o en línea; sin la necesidad de la concurrencia de docente y discentes en un aula presencial. Esto supone un reto añadido, pero un campo interesante para hacer extensible nuestra función pedagógica y didáctica a los hogares del alumnado.

Didáctica de la literatura y sus conexiones con el teatro

Baquero (1953) ya defendía a mediados del siglo pasado una educación de la sensibilidad literaria que infundiera en el alumnado una perspectiva de la literatura como algo que puede ser disfrutado y no solo como una serie de contenidos que forman parte de una asignatura.

Por su parte, Lledó (1992) destaca la literatura como principio de igualdad y fraternidad que puede iluminar la realidad de un mundo lleno de alienaciones, la lectura contribuye a abrirnos un horizonte lleno de posibilidades por explorar y el teatro, materia que nos ocupa, cumple una función esencial en este sentido.

Por ejemplo, al o leer *El sueño de la razón* de Buero, un espectador puede no solo comprender la etapa de la vida de Goya que se refleja, sino el contexto social represivo en el que Buero escribió la obra y el peligro que supone una sociedad irracional y oscura. Como afirma Lázaro (1974), los discentes pueden a través de la literatura comprender su pasado y diversas situaciones históricas pasadas que agudizan la actitud crítica en el presente.

La persistencia del sistema tradicional ha motivado a numerosos investigadores a espigar en los conceptos didácticos para proponer e implementar nuevos métodos educativos. Caro (2015) define la didáctica de la literatura como: una ciencia implicada con el uso social de la capacidad humana de comunicación verbal y los elementos interdisciplinares que la componen

dotan de relevancia transversal a los procesos cognitivos del aprendizaje comunicativo de la literatura (...)" (p. 271)

Si nos centramos en el hecho teatral, Moré (2017) destacan la contribución de la enseñanza teatral en la forja del bagaje cultural y lector de una persona, así como la oportunidad que le brinda de explorar aspectos de la interinidad del ser humano:

Según el alcance, el disfrute y el aprovechamiento de las obras dramáticas, la lectura de estas podría llegar a convertirse en la actividad liberadora por excelencia de los seres humanos. Es por ello que el interés y la preocupación por la enseñanza del género dramático han estado en la mira de numerosos investigadores, especialistas y docentes de todos los niveles (p. 97).

Así pues, aclaran que los investigadores no han desdeñado la importancia de este género, en los últimos decenios, y han profundizado en las diversas facetas teóricas de la didáctica del género teatral. Sin embargo, todo ello se ha hecho desde un enfoque eminentemente teórico y academicista, y los autores extrañan la búsqueda de otros métodos diferentes de enseñanza. Añadimos que quizá no se ha explorado lo suficiente el carácter motivacional que puede poseer la enseñanza del teatro para el alumnado.

De su lado, De Diego Pérez (2004) resalta el olvido al que se ha visto sometida la docencia de la escritura teatral, respecto a la de otros géneros, lo justifica, en parte, por "el interesante desarrollo que el teatro en sus vertientes espectaculares o de juego dramático ha vivido en la escuela".

Desde los niveles de preescolar se realizan funciones teatrales coincidiendo con diversas efemérides o al final del curso, es frecuente, que se represente teatro en los centros educativos, pero no es tan frecuente que se enseñe a escribirlo. Es decir, para el alumnado no es nueva la participación y montaje de fragmentos u obras teatrales; pero pueden contemplar el género como algo que le es ajeno o extraño, nunca exploran de modo interno la labor dramaturgica. Conocen a Lope de Vega o a Cervantes, pero no se ponen en el lugar de un creador de piezas teatrales.

De Diego plantea un método basado en una fase previa en la que se contempla el monólogo como un modo de expresión de la oralidad, un punto de partida, un desarrollo de los "constituyentes del teatro: personajes, espacio, tiempo, estructura (relacionada con el espacio y el tiempo), lenguaje y desenlace" y un final en el que se reflexiona sobre lo escrito.

Rodríguez (1992) concluye que un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo:

tiene que tomar en cuenta todo el proceso que va desde la creación hasta la representación teatral, incluyendo en ello al público. En esto reside la esencia de la didáctica del hecho teatral: los elementos

de la didáctica del teatro son a un tiempo la proyección de unidades de análisis que son de orden didáctico, y de unidades de producción que son de orden teatral, específicamente teatral, como son el espacio de la representación, el actor-intérprete y el público-receptor. (p. 296).

Los monólogos y series, un primer acercamiento

El público juvenil tiene una especial sensibilidad y conexión con el mundo de los monólogos. Programas como *El club de la comedia* o *La resistencia* en la que los humoristas desarrollan sus llamados monólogos son el acercamiento más cotidiano que los jóvenes poseen para acercarse a la materia teatral.

El alumnado no es frecuente que posea un conocimiento muy profundo de los dramas de Shakespeare o de Lope de Vega, pero sí está muy familiarizado con este subgénero humorístico que interpretan actores como Dani Rovira, Andreu Buenafuente o David Broncano. Es por ello que los docentes pueden valerse de este primer contacto con el mundo escénico, para fomentar la improvisación y la creación paraliteraria.

Por tanto, parecería una propuesta interesante la de promover entre los discentes el visionado crítico de programas de televisión o fragmentos de los mismos, así como la lectura de noticias y textos que pudieren ser susceptibles de transformarse en monólogos.

Aunque abordaremos en el siguiente subepígrafe las diferentes adaptaciones teatrales que podemos encontrar tanto en la red, como en televisión y el cine, existen numerosas series de televisión (que ya de por sí pertenecen a un género dramático y audiovisual) en las que se mencionan o se recrean de manera directa o indirecta los textos teatrales.

La que se acerca y su antecesora *Aquí no hay quien viva*, pueden ser vistas desde la perspectiva del ocio embrutecedor o del mero entretenimiento, pero también como un prólogo o introducción para entender una comedia vecinal como *Historia de una escalera* del maestro Buero. En esta serie se repiten los patrones clásicos de la comedia como el personaje del gracioso, el loco, el enamorado, entre otros.

Hay un episodio, en concreto, en el que se da una deformación o deconstrucción paródica de la tragedia shakesperiana de *Romeo y Julieta*. En el mismo, los protagonistas interpretan a los diversos personajes, con una torpeza propia del sainete, lo que provoca la hilaridad. Incluso se incluyen críticas manifiestas a la falta de apoyo de las instituciones al mundo actoral. Como docentes, podemos extraer el "jugo" didáctico que poseen estos episodios y establecer una relación con la parodia que Alfonso Sastre realizó de la *Celestina* en su obra *Tragedia fantástica de la gitana celestina* o incluso, en un plano más lejano, la parodia cervantina de las novelas de caballerías en el *Quijote*.

Puede sonar escandaloso el hecho de establecer comparaciones de obras de tanto valor estético con simples capítulos de una serie cómica televisiva, pero no se debe obviar que el alumnado está muy lejos de la visión casi sacra que

poseen los clásicos para un versado en la materia.

Recursos y organizadores previos en línea

- Teatro escrito:

No es necesario acudir a una biblioteca física para consultar obras literarias o en este caso teatrales. Existen multitud de plataformas que ofrecen de manera gratuita la consulta, descarga o préstamo de las mismas. Quizá la más conocida y útil sea la Biblioteca Virtual Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/>) que cuenta con una ingente cantidad de obras clasificada por autores y con un motor de búsqueda que permite agilizar cualquier consulta.

La red de bibliotecas de Murcia ha habilitado la plataforma "eBiblio" (<https://murcia.ebiblio.es/opac/>) mediante la que se puede solicitar el préstamo virtual de obras por un período determinado de tiempo.

- Teatro filmado:

Existen numerosos canales de YouTube que ofrecen de manera gratuita, libre y accesible las filmaciones de representaciones teatrales completas. El canal oficial de Lajoven, Premio El Ojo Crítico de Teatro 2014 cuenta con numerosas representaciones realizadas por esta compañía y ofrecidas al público. Este es el enlace: <https://www.youtube.com/user/lajovencompania/videos>

* **Estudio 1** fue un programa de Televisión Española, realizado en el citado estudio de la televisión pública, en el que se representaban diversas obras teatrales con magistrales interpretaciones. Son muchos los profesionales de la educación que han utilizado la versión electrónica "A la carta" de este espacio televisivo para mostrar a sus alumnos diversas obras de Lope de Vega, Calderón de la Barca, Zorrilla y tantos otros dramaturgos. Estas adaptaciones están disponibles "a la carta" en el siguiente enlace: <https://www.rtve.es/television/estudio-1/>

* **Teatroteca** es una plataforma que ofrece servicio de préstamo " en línea de carácter gratuito que pone a disposición de los usuarios (...) una creciente selección de grabaciones en vídeo de representaciones teatrales que abarcan una parte importante de la historia reciente del teatro español." Además poseen un servicio especial para los docentes de Educación Secundaria y Bachillerato con fragmentos de vídeos, de fácil integración en el currículo legal vigente. Es necesario poseer el carné del Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música, que puede solicitarse a través de su página web. <http://www.tuodilotk.es/ayuda/E0374/manual.html> - top

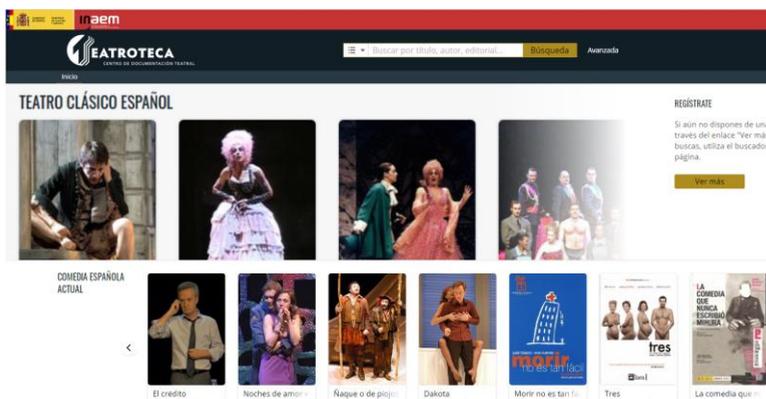


Figura 1. Captura del menú principal de la plataforma web <http://teatroteca.teatro.es>

- El canal oficial del Ministerio de Cultura y Deporte (<https://www.youtube.com/channel/UCwB5KF7QHLk-d7m4rw4drnQ>) ofrece numerosos fragmentos de obras de teatro clásicas y contemporáneas. Además oferta de manera gratuita una amplia selección de filmaciones de representaciones teatrales con autodescripción para personas que presentan un déficit visual. Es un modo muy útil de introducir en el mundo teatral a aquellos discentes que presenten este tipo de necesidades educativas especiales.

- Teatro adaptado:

Desde sus orígenes, la televisión ha acudido a los textos literarios clásicos para revisitarlos y adaptarlos a formatos televisivos. Esto lo ha hecho en forma de series en los que cada capítulo es una adaptación sintética de una obra como sucede en Los libros, producción de televisión española. En ella, aparecen numerosos clásicos que incluyen la intervención de profesionales expertos en la obra en cuestión. Son breves adaptaciones que condensan el argumento de la drama del que se trate. Por ejemplo, en el capítulo dedicado a la *Celestina* (2/04/1974), intervienen expertos como Francisco Rico.

El cine también ha dado una "vuelta de tuerca" a los grandes clásicos. Es posible citar varias adaptaciones cinematográficas, más o menos recientes, de obras teatrales de culto. Una de ellas es la versión de Mario Camus de *La Casa de Bernarda Alba* (1987) con la interpretación protagonista de Irene Gutiérrez Caba; otra de ellas es el largometraje *La Celestina*, dirigido por Gerardo Vera y con un guion escrito por Rafael Azcona y Francisco Rico.

Mención aparte merece la adaptación de la lorquiana *Bodas de sangre* en *La Novia* (2005), dirigida por Paula Ortiz y con la interpretación de Inma Cuesta. La crítica ha respaldado esta versión renovada de la obra original del granadino

Federico García Lorca.

Mecanismos de conexión con el alumnado

En primer lugar, contemplaremos los diferentes medios que es posible utilizar para implementar estas iniciativas. Si se pretende que todo el proceso sea telemático, es evidente que se ha de prever mecanismos de conexión entre el profesorado y el alumnado que hagan posibles las diferentes fases previstas.

La Consejería de Educación y Cultura provee a sus profesionales de la tecnología que brinda las siguientes plataformas: Plumier XXI, con su mensajería oficial al alumnado por los mecanismos de correo electrónico, Telegram y Tokapp; el Aula Virtual en la que es posible plasmar diferentes tareas, cuestionarios e incluso trabajos y exámenes; y, finalmente, citaremos la plataforma Google Classroom, de uso muy intuitivo, y en el que se pueden insertar anuncios y tareas.

Propuesta de tres actividades

A partir de los recursos enumerados se prevén tres tareas enfocadas para el alumnado de educación secundaria obligatoria. Son ejemplos puntuales y sucintos de cómo se puede aplicar lo expuesto en el presente artículo. Todas las tareas están previstas para su realización y entrega a través de los medios telemáticos. De esta forma, el docente podrá dotar a su grupo-clase de los recursos virtuales necesarios y los discentes a su vez entregarán las tareas a través de una plataforma en línea, en este caso, se ha escogido Google Classroom.

Durante el inicio y el desarrollo de las actividades el profesorado tutorizará el proceso de realización de las mismas, resolviendo cualquier tipo de duda o dificultad que pudiera surgir para su correcta finalización, así como los problemas en la adquisición de las competencias que se prevé adquirir a través de la realización de las mismas: la competencia en comunicación lingüística y la competencia artística fundamentalmente.

Se parte de que el alumnado participante en las mismas dispone de un ordenador o dispositivo electrónico conectado a la red. Esto es esencial para que las tareas puedan ser realizadas desde casa. Aunque el nivel escogido es el de educación secundaria obligatoria, esto no es óbice para que se puedan aplicar actividades similares, adaptadas de manera razonable y según el currículo, en otras etapas como primaria, bachillerato o incluso en las enseñanzas de régimen especial.

Todas las actividades propuestas se evaluarán atendiendo a los criterios de evaluación y estándares de los bloques: segundo, de lectoescritura y cuarto de educación literaria. Consideramos que pueden suponer un complemento efectivo que ayude a evaluar dichos estándares de manera lúdica y atractiva para el alumnado.

Actividad 1. Análisis del monólogo

Descripción.

En esta actividad los discentes deberán analizar un monólogo humorístico e identificar "el personaje" interpretado por el cómico en cuestión.

Objetivo.

Comprender de manera lúdica que en un monólogo el humorista encarna siempre un determinado personaje, aunque a veces simule que la situación recreada ha sido experimentada por él mismo en una proyección ficticia de su "yo".

Organizadores previos.

Una selección de enlaces de monólogos y pautas para analizar un personaje.

Tiempo estimado de realización.

Tres sesiones virtuales.

Actividad 2. Revisitando clásicos del siglo XIX

Descripción y recursos.

En esta actividad el alumnado deberá leer y visionar el final de una obra teatral del siglo XIX y deberá adaptarlo, imaginando que sucede en un contexto actual. Se trata de un trabajo individual

Objetivo.

Favorecer el conocimiento de los textos clásicos, su representación, y estimular la creatividad del alumnado.

Organizadores previos y recursos.

Un fragmento de una obra teatral y un enlace de una plataforma de vídeos a la adaptación audiovisual del mismo.

Tiempo estimado de realización.

Cuatro sesiones virtuales.

Actividad 3. Dramatización de una novela

Descripción. En esta actividad los discentes realizarán una dramatización un capítulo o fragmento de una novela juvenil, de una extensa selección propuesta por el docente. Habrán de grabarla con la ayuda de un dispositivo de videograbación como un móvil.

Objetivo.

Favorecer la creatividad al adaptar un género a otro.

Organizadores previos y recursos.

Antología de fragmentos de literatura juvenil y guía para dramatizar los personajes.

Tiempo estimado de realización.

Cuatro sesiones virtuales.

Conclusión

En definitiva, estas sencillas tareas pretenden estimular la creación en el alumnado y su acercamiento al conocimiento de la literatura dramática. El teatro no constituye una mera relación de contenidos que haya que asimilar para reflejar en un examen. Contemplantarlo desde esta perspectiva lo reduciría a algo muy alejado de su función primigenia que es la de mover y conmover a través de sus diversas manifestaciones.

La visión de la literatura dramática a través del prisma de la didáctica de la literatura y de la interdisciplinariedad puede estimular al alumnado, de manera muy beneficiosa para el desarrollo de sus competencias. Incluso aquellas manifestaciones que el profesorado puede considerar, en inicio, como un simple medio de diversión u ocio como son las series populares de televisión o los programas de humor, pueden servir como "señuelo" para guiar al alumnado hasta verdaderas y valiosas obras artísticas. Se ha señalado el caso de invitar al discente a leer obras maestras como *Historia de una escalera*, aprovechando el éxito entre el público juvenil de ficciones como *La que se avecina*.

El reto que vertebra todo este artículo es el de realizar estas implementaciones de estas enseñanzas de manera completamente telemática. Las diferentes herramientas interactivas a las que se ha hecho referencia propiciarán que el proceso de realización de las tareas pueda realizarse desde casa, lo que hará que este tipo de enseñanza sea viable en situaciones tan imprevistas y novedosas como la que ha provocado la pandemia Covid-19.

Referencias

Baquero, Mariano (1990). *La educación de la sensibilidad literaria*. Murcia:

Universidad de Murcia.

- Caro, María Teresa (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En Caro M. T. y Guerrero P. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- Diego, Maximino de (2004). Lenguaje y textos, 22: 141-147
- Lázaro, Fernando (1975). Consideraciones sobre la lengua literaria. *Doce estudios sobre el lenguaje*. Madrid. Fundación Juan March.
- Lledó, E. (1992) *El surco del tiempo: meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- Moré, Sandy O. et al (2017). Consideraciones generales acerca de la didáctica del género dramático, algunos apuntes teóricos para su sistematización. *Amauta*, 15-30, pp. 97-102. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6153961.pdf>
- Rodríguez, Alberto (1992). Elementos didáctica del teatro. *Guiniguada* (2), pp. 289-296. En: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5229/1/0235347_01992_0075.pdf

Las Instrucciones para la práctica individual de los profesores de Instrumento: un estudio descriptivo

M^a Elisa Franco Candel 1)
Conservatorio de Música de Murcia.

Resumen

El trabajo que presentamos se ha centrado en la observación de las prácticas de los docentes de las llamadas en nuestro país Enseñanzas Profesionales de Música, y más concretamente, de los profesores de instrumento. Se ha atendido fundamentalmente al tipo de instrucciones que éstos proporcionan para el estudio que el aprendiz realiza en solitario, por ser éste uno de los rasgos más característicos de dichas enseñanzas: el carácter personalizado e individualizado del proceso de enseñanza / aprendizaje.

El análisis de estas prácticas se ha orientado a dilucidar si las mismas resultan facilitadoras de aprendizajes y estudiantes competentes.

Palabras clave: *Eficacia, Instrucciones, Práctica, Profesores.*

Instructions for individual practice of instrument teaching: a descriptive study

Abstract

This study has centred on the observation of teaching practice in what is known in our country as Professional Music Teaching, and, more specifically, of instrument teachers. The focus was mainly on the type of instructions they give their students who practise on their own, as this is one of the most characteristic features of this branch of education: the personalized and individualized nature of the teaching / learning process. These practices have been analyzed to determine if they contribute positively to learning and competent students.

Keywords: *Effectiveness, Instructions, Practice, Teachers*

1) melisa.franco@murciaeduca.es

Introducción

La revisión de la literatura sobre la práctica para la ejecución musical muestra que la forma en que practican los estudiantes es considerada con un alto grado de consenso como determinante del resultado de dicha ejecución.

Que dicha práctica presente los rasgos que estos estudios han determinado como característicos de una práctica eficaz, depende, en gran medida, de la forma en que los profesores instruyen a los estudiantes durante su proceso de formación como instrumentistas. Siendo éste un hecho comúnmente aceptado, la investigación sobre este aspecto es todavía relativamente escasa, comparada con la de que ha ocupado de estudiar la práctica propiamente dicha de estudiantes y/o profesionales.

Investigaciones realizadas sobre las instrucciones docentes

Uno de los estudios clásicos de referencia es el realizado por N. Barry y V. McArthur (1994). Estas investigadoras diseñaron un instrumento, el MPII (*Music Practice Instructions Inventory*), para averiguar el tipo de recomendaciones para el estudio que los profesores hacían a sus alumnos.

Otro trabajo llevado a cabo por I. Galicia y col. (2003), se aplicó a una muestra de profesores pertenecientes a tres áreas instrumentales diversas, con la utilización de una traducción al castellano del MPII.

Algunas investigaciones han considerado simultáneamente las estrategias de estudio tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. Entre ellos, destaca la llevada a cabo por (Kostka, 2002). Sobre una muestra formada por dos grupos independientes de profesores y estudiantes, se utilizó un cuestionario con idénticas preguntas, pero formuladas en dos formas, según se dirigieran a profesores o estudiantes, y concernientes al empleo del tiempo durante la práctica, las estrategias y rutinas utilizadas, y las actitudes ante la práctica en general.

Además, algunas investigaciones previas (Geringer y Kostka, 1984, citados en Kostka 2002, p.155), mostraron que podían encontrarse diferencias significativas concernientes a lo que se espera de la práctica y lo que ésta aporta realmente.

De estas investigaciones se concluye:

-La mayoría de los profesores reconocen la importancia de la práctica y procuran enseñar a los aprendices cómo ensayar de modo efectivo.

-Parece haber alguna evidencia de que los profesores piensan que enseñan a los estudiantes a estructurar esa práctica, pero cuando se les pregunta por los detalles de dicha estructura o su formato, las respuestas a menudo resultan contradictorias.

-Lo que generalmente sucede es que los profesores desarrollan las habilidades de los aprendices proporcionándoles retroalimentación durante las clases, y esperando que las correcciones necesarias sean aplicadas por éstos siguiendo sus indicaciones.

En una aportación más reciente, (Tripijana, 2010), propone para el profesorado las siguientes estrategias, con el objetivo de favorecer la motivación y la implicación del estudiante en su tarea de estudio con el instrumento:

- 1) Optimizar la *concentración*, estableciendo periodos de descanso a intervalos regulares y priorizando el trabajo mental sobre la repetición mecánica
- 2) Favorecer la *autoestima* del estudiante, estimulando la confianza en las propias posibilidades de afrontar con éxito los retos del proceso de aprendizaje.
- 3) Proporcionar *instrucciones* detalladas para el estudio, que especifiquen claramente lo que el estudiante debe conseguir, y cómo lo puede hacer.
- 4) Dirigir la *atención* y la valoración principal *al propio proceso*, más que al resultado del estudio.
- 5) Proponer *objetivos intermedios* que permitan obtener éxitos parciales (diferenciando lo que ya se ha logrado de lo que está por hacer).

La autora señala la escasez de sustento teórico relativa a este tipo de estrategias en la enseñanza instrumental con relación a otras enseñanzas: las escasas referencias existentes en este campo, proceden de profesionales de la enseñanza y de su experiencia pedagógica, más que de la investigación propiamente dicha.

Objetivos

Se ha buscado responder a los siguientes interrogantes:

- 1) *¿Qué tipo de recursos y estrategias para el estudio individual con el instrumento son propiciados por los profesores de nuestros conservatorios?*

2) *¿Son dichas estrategias propias de lo que se considera como una práctica eficaz?*

3) *¿Presentan estas estrategias los rasgos que fomentan el desarrollo de un aprendizaje autorregulado en los estudiantes?*

Enfoque metodológico

El trabajo realizado es de carácter exploratorio y descriptivo, por lo que se ha utilizado un enfoque mixto:

- *Cuantitativo*, por la obtención de porcentajes por opción de respuesta a cada ítem
- *Cualitativo*, para el análisis de las respuestas al inventario aplicado (que es una escala de actitudes)

Muestra seleccionada

Composición

El estudio se ha realizado sobre un grupo de profesores de instrumento de Enseñanzas regladas de Música, pertenecientes al claustro del CPM *Narciso Yepes* de Lorca, en la Región de Murcia. **22** de estos profesores (un 44 % del profesorado total del centro y un 56 % del profesorado de las especialidades instrumentales), contestaron al inventario, distribuyéndose la muestra como sigue:

Canto (1)

Cuerda frotada (3)

-Viola (1)

-Violín (1)

-Violonchelo (1)

Guitarra (2)

Viento –madera (5):

- Clarinete (2)
- Flauta travesera (1)
- Oboe (1)
- Saxofón (1)

Viento-metal (3):

- Trombón (1)
- Trompa (1)
- Trompeta (1)

Percusión (2)**Piano (6)****Viento-metal (3):**

- Trombón (1)
- Trompa (1)
- Trompeta (1)

Se procuró que el nº de profesores por especialidad fuese representativo de la composición del claustro: es mayor el de las especialidades que concentran un mayor nº de alumnado (p. ej. Piano) y menor en las más minoritarias (p. ej. Canto, que es una especialidad de reciente incorporación y tiene pocos alumnos).

El total de especialidades instrumentales incluidas es de **14** (todas las existentes en el centro, a excepción de las de Contrabajo, Fagot y Tuba).

Características

Las edades de los encuestados oscilan entre los 28 y los 57 años, distribuidos en los siguientes rangos:

-[Entre 25-35 años]: **10**. -[Entre 36-45 años]: **5**. -[Entre 46-55 años]: **5**. -[Entre 56-65 años]: **2**.

Todos ellos imparten clases tanto en el nivel elemental como en el profesional (con excepción de la profesora de oboe y la de canto, que lo hacen sólo en grado elemental y profesional, respectivamente).

Los años de experiencia docente oscilan entre 5 y 22, distribuidos como sigue:

-[Entre 0-10 años]: **7**. -[Entre 11-20 años]: **10**. -[Entre 21-30 años]: **5**

Técnicas de recogida de datos

La información obtenida se ha obtenido de la aplicación de una escala de actitudes: el *Music Practice Instructions Inventory*, de N. Barry y V. McArthur, (1994),-en adelante **MPII**- en la adaptación al castellano realizada por Galicia I. X. y col., (2003) y en la que al inventario original se añadieron 6 ítems, que son los nº 1, 7, 21, 24, 25 y 28.

El MPII es un instrumento diseñado y construido con la finalidad de recabar información sobre la manera de concebir, planificar y supervisar el estudio individual de los estudiantes de instrumento por parte de sus profesores/as. Formalmente, consta de una serie de proposiciones que describen, en 1ª persona, el comportamiento y las actitudes de los/las docentes con respecto a la tarea del alumno/a. Las respuestas posibles se gradúan en una escala de 1 a 5, (donde 1 es Nunca y 5 es Siempre), y deben de reflejar el comportamiento más habitual del encuestado.

La presentación de las cuestiones resultó de su ordenación al azar, no coincidiendo, por tanto, la numeración que presentamos con el MPII original ni con la traducción realizada por los investigadores de Méjico citados.

-Las *instrucciones para la cumplimentación* del cuestionario y los *datos personales* solicitados a los participantes son nuestros en su formato, pero fieles al diseño original de la prueba y al de la adaptación al castellano (a continuación).

Los encuestados contestaron al inventario con el formato que sigue:

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL INVENTARIO

Las respuestas a las cuestiones del inventario se gradúan en una escala de 1 a 5, donde cada número significa lo siguiente:

1: Nunca; 2: Pocas veces; 3: Con frecuencia; 4: Casi siempre; 5: Siempre

Seleccione la opción que piensa que es la más ajustada a su comportamiento real y habitual.

Elija un número para cada una de las cuestiones y márkelo en la columna correspondiente.

No deje ninguna cuestión sin responder.

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

-Edad

-Años de experiencia docente

-Niveles y cursos en los que imparte enseñanza

-Departamento al que pertenece

-Instrumento/s y/o asignaturas que imparte

**INVENTARIO MPII-*Music Practice Instructions Inventory*- (2ª sección)-
N. Barry y V. McArthur, (1994).Adaptación al castellano: Galicia, I. X. et al, (2003)**

1.Solicito a mis estudiantes un registro escrito del tiempo dedicado a cada uno de los aspectos que conforman el estudio del instrumento	1	2	3	4	5
2. Enseño a que mis alumnos/as realicen anotaciones en las partituras (digitación, dinámica, etc.)	1	2	3	4	5
3. Incluyo instrucciones específicas de “cómo practicar” como parte de las lecciones regulares de mis alumnos	1	2	3	4	5
4. Solicito que trabajen con metrónomo	1	2	3	4	5
5. Solicito experiencias auditivas como parte de la práctica	1	2	3	4	5
6. Solicito que mis estudiantes establezcan objetivos específicos para cada sesión de práctica	1	2	3	4	5
7. Llevo un seguimiento por escrito del avance de mis alumnos	1	2	3	4	5
8. Involucro activamente a los padres en la práctica de los estudiantes	1	2	3	4	5
9. Motivo a mis estudiantes para que practiquen el mayor tiempo posible durante cada sesión	1	2	3	4	5
10. Les indico a mis estudiantes que toquen con las manos separadas* cuando empiezan a practicar una obra nueva	1	2	3	4	5
11.Requiero que mis alumnos/as lleven un registro escrito de sus objetivos de práctica	1	2	3	4	5
12. Solicito a los padres que asistan a la lección	1	2	3	4	5
13. Solicito que los estudiantes realicen un recorrido mental de una nueva obra o pieza antes de que la toquen	1	2	3	4	5
14. Propicio actividades para que mis alumnos escuchen su ejecución y la de sus compañeros y comenten sobre ellas	1	2	3	4	5
15. Motivo a mis alumnos para que tengan dos o más sesiones de práctica cortas en lugar de una sesión larga	1	2	3	4	5
16. Solicito a los padres/madres que lleven un registro escrito de los hábitos de estudio de sus hijos	1	2	3	4	5
17. Mis estudiantes practican efectivamente	1	2	3	4	5
18. Solicito que los alumnos graben sus sesiones de práctica	1	2	3	4	5
19. Solicito que mis alumnos realicen una revisión bibliográfica sobre su repertorio	1	2	3	4	5
20. Hablo con los padre acerca de los hábitos de estudio de sus hijos	1	2	3	4	5
21. Solicito que mis alumnos tengan en casa un lugar apropiado para su estudio	1	2	3	4	5
22. Motivo a mis estudiantes para que empleen diferentes maneras de practicar	1	2	3	4	5
23. Observo las técnicas de estudio de mis alumnos	1	2	3	4	5
24. Solicito que mis alumnos identifiquen la manera en que resolvieron los problemas	1	2	3	4	5
25. Invito a mis estudiantes a que elaboren un plan de trabajo de un ciclo escolar	1	2	3	4	5
26. Proporciono a mis estudiantes un formato de práctica escrito para que lo sigan	1	2	3	4	5
27. Enseño a mis alumnos a analizar un nueva obra antes de tocarla	1	2	3	4	5
28. Requero que mis alumnos/as reflexionen sobre los problemas que tuvieron en las sesiones de práctica	1	2	3	4	5
29. Comento la importancia de la práctica con mis estudiantes	1	2	3	4	5
30. Insisto en que mis estudiantes empiecen a practicar lentamente y que gradualmente incrementen la velocidad	1	2	3	4	5
31. Comento técnicas específicas de estudio con mis alumnos	1	2	3	4	5
32. Requero que mis estudiantes sigan un formato de práctica específico	1	2	3	4	5

* Se refiere específicamente a los pianistas, arpistas, acordeonistas y cualquier instrumento que produzca el sonido con las dos manos. Puede aplicarse también a los instrumentos de cuerda pulsada (si se prescribe el trabajo de la mano derecha sin la izquierda) y frotada (si se hace por separado el trabajo del arco).Para los instrumentos de viento puede pensarse en el trabajo separado de la respiración y/la producción del sonido, sin el uso de las manos.

Procedimiento de análisis de los datos

Dado el propósito exploratorio del estudio y el número reducido de sujetos de la muestra, los datos de carácter cuantitativo presentados como resultado de las respuestas al cuestionario, serán principalmente de tipo **estadístico-descriptivo**: porcentajes de las respuestas obtenidas en la escala con respecto al grupo y para cada uno de los ítems y su comparación, dentro de cada una de las categorías establecidas.

No se hará el análisis de las posibles interrelaciones entre variables (p. ej. el instrumento, la edad o los años de experiencia docente) porque no es el propósito principal de este trabajo.

Los 32 ítems del cuestionario se han asignado como pertenecientes a 6 categorías:

- Organización de la práctica*
- Experiencias auditivas*
- Gestión del tiempo*
- Aspectos reflexivos*
- Directividad*
- Involucramiento paterno*

El criterio mediante el cual hemos clasificado las cuestiones como pertenecientes a cada una de éstas es personal, y obedece a la similitud de contenido o aspecto tratado. Así, la 1ª y más amplia, incluye todos aquéllos ítems que se refieren a la importancia de la práctica para el aprendizaje del instrumento, y a recursos específicos a emplear para que ésta resulte útil. Dentro de ésta, pueden diferenciarse los ítems que describen el comportamiento del profesor (p ej., el nº 23 -“Observo las técnicas de estudio de mis alumnos”-) de aquéllos que describen lo que el docente pide a sus alumnos que éstos hagan (p ej., el nº 4-“solicito que trabajen con metrónomo”-).

La presentación y el análisis de las respuestas obtenidas se presentan de acuerdo a dichas categorías.

Resultados obtenidos

Tabla 1
ORGANIZACIÓN de la PRÁCTICA

	1: Nunca	2: Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
29. Comento la importancia de la práctica con mis estudiantes	0	0	4'54%	9'09%	86'36%	0
31. Comento técnicas específicas de estudio con mis alumnos	0	0	0	31'81%	68'18%	0
23. Observo las técnicas de estudio de mis alumnos	22'72%	0	0	9'09%	68'18%	0
3. Incluyo instrucciones específicas de “cómo practicar” como parte de las lecciones regulares de mis alumnos	0	0	9'09%	68'18%	0	0
27. Enseño a mis alumnos a analizar una nueva obra antes de tocarla	0	13'63%	18'18%	13'63%	50'50%	1
19. Solicito que mis alumnos realicen una revisión bibliográfica sobre su repertorio	22'72%	27'27%	31'81%	9'09%	9'09%	0
2. Enseño a que mis alumnos realicen anotaciones en las partituras (digitación, dinámica, etc.)	0	0	4'54%	22'72%	72'72%	0
30. Insisto en que mis estudiantes empiecen a practicar lentamente y que gradualmente incrementen la velocidad	0	0	9'09%	13'63%	77'27%	0
4. Solicito que trabajen con metrónomo	4'54%	13'63%	18'18%	18'18%	45'45%	0
10. Les indico a mis estudiantes que toquen con las manos separadas*cuando empiezan a practicar una obra nueva	9'09%	13'63%	13'63%	9'09%	22'72%	7
13. Solicito que los/las estudiantes realicen un recorrido mental de una nueva obra o pieza antes de que la toquen	22'72%	9'09%	18'18%	27'27%	22'72%	0
22. Motivo a mis estudiantes para que empleen diferentes maneras de practicar	4'54%	4'54%	18'18%	22'72%	50'50%	0

Análisis de las respuestas

El 86'3% de los docentes responden que **siempre** comentan la importancia de la práctica con sus alumnos, y un 9% más, lo hace **casi siempre**. Este porcentaje disminuye con la cuestión referida a la especificación de técnicas concretas para el estudio (68'1% de los docentes responde **siempre** y 31'8 %, **casi siempre** (63'8 % y 26'6% en el estudio original). En nuestra muestra, dichos resultados indican que nunca deja de hacerse esta referencia a maneras específicas de estudiar, puesto que los profesores que lo hacen suman el 100 %. La inclusión de instrucciones acerca de la forma de practicar, es realizada **siempre** por un 68'1% y **casi siempre** por un 22'7%, lo que resulta coherente con los resultados de la cuestión anterior.

Un resultado idéntico arroja la cuestión de la supervisión de las técnicas de estudio.

Las siguientes preguntas describen recursos y estrategias que contribuyen a la eficacia del estudio.

-La solicitud de una revisión bibliográfica sobre el repertorio de estudio es solicitada siempre sólo por un 9 % de los docentes, mientras quienes no la requieren **nunca** o **casi nunca** suman un 50 %.

-La cuestión nº 10-tocar con manos separadas-, arroja un resultado a reseñar, por el nº de encuestados que **no** la **responde** (7, lo que representa casi la 3ª parte de la muestra). Si bien el ítem, en su formulación literal parece dirigido sólo a los pianistas, puede ser también aplicado a otros instrumentos, y se hizo una llamada para pensar en la equivalencia de esta práctica en instrumentos de otras familias. La mayoría de los que no respondieron fueron profesores de viento. El porcentaje de los que la recomiendan **siempre** es de un 22'7 %, y el de los que lo hacen **con frecuencia** o **casi siempre**, sumados, es similar al de los que no lo hacen **nunca** o **casi nunca** -22'7%-.

-Las respuestas relativas a la recomendación de la práctica mental como paso previo a la práctica física, se dividen a partes iguales entre los que no la recomiendan **nunca** y los que lo hacen **siempre**. Si se tiene en cuenta, no obstante, que otro 27'3 % la recomienda **casi siempre**, cabe deducir que el 50 % de los docentes la solicitan (siempre o casi siempre) y el otro 50 % no lo hace de forma habitual.

-El empleo del metrónomo es solicitado **siempre** por un 45% de la muestra, y sólo un 4'5 % dice no pedirlo nunca. El nº de profesores que lo recomiendan con frecuencia o casi siempre es el mismo, y representa un 18'2 %.

-El empleo del análisis previo al estudio de las piezas nuevas es enseñado **siempre** por algo más de la mitad (50'5 %), mientras que sólo el 13'6 % manifiesta no hacerlo casi nunca. Ningún profesor responde en este ítem *Nunca*.

-Animar a practicar de formas diversas entre sí es una recomendación hecha **siempre** por el 50'5 % de los profesores, y **casi siempre**, por el 22'7 %, mientras que sólo el 9'8% dice no recomendarlo nunca o casi nunca.

-Realizar anotaciones en la partitura es recomendado **siempre** por una mayoría de los docentes (72'7%) y **casi siempre** por el resto. Ninguno responde que no anima a hacerlo nunca o casi nunca.

-Un porcentaje elevado responde que **siempre** recomienda comenzar a practicar lentamente, y aumentar la velocidad progresivamente, y ninguno manifiesta no hacer nunca esta recomendación.

Tabla 2

GESTIÓN del TIEMPO

	1: Nunca	2: Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
9. Motivo a mis estudiantes para que practiquen el mayor tiempo posible durante cada sesión	0	0	13'63%	13'63%	68'18 %	1
15. Motivo a mis alumnos para que tengan dos o más sesiones de práctica cortas en lugar de una sesión larga	13'63%	4'54%	9'09%	36'36%	36'36%	0
1. Solicito a mis estudiantes un registro escrito del tiempo dedicado a cada uno de los aspectos que conforman el estudio del instrumento	27'27%	22'72%	4'54%	13'63%	31'81%	0

Se entiende que éste es uno de los aspectos fundamentales de la organización de la práctica. Se ha considerado como una categoría separada por contener el inventario tres cuestiones relacionadas directamente con dicha gestión.

-A la pregunta sobre la cantidad de tiempo recomendada para cada sesión de estudio, una amplia mayoría responde que **siempre** anima a sus alumnos a dedicar el máximo de tiempo disponible, y el resto lo hace **casi siempre** y **con frecuencia**. Ninguno refiere no hacer nunca o pocas veces dicha recomendación.

-En cuanto a la distribución del tiempo dedicado, un 36'4 % de nuestra muestra manifiesta recomendar **siempre** sesiones cortas y distribuídas en lugar de práctica intensiva, y otro tanto lo hace **casi siempre**.

-El registro escrito del tiempo dedicado a los diferentes aspectos incluidos en la práctica no es una tendencia mayoritaria entre nuestros profesores, siendo casi los mismos los que nunca solicitan dicho registro que los que lo hacen siempre

Tabla 3

EXPERIENCIAS AUDITIVAS

	1: Nunca	2: Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
5. Solicito experiencias auditivas como parte de la práctica	0	0	22'72%	31'81%	45'45%	0
18. Solicito que los alumnos graben sus sesiones de práctica	0	0	22'72%	31'81%	45'45%	0
14. Propicio actividades para que mis alumnos escuchen su ejecución y la de sus compañeros/as y comenten sobre ellas	4'54%	13'63%	18'18%	27'27%	36'36%	0

Éste es otro de los elementos que se consideran en la literatura sobre el tema como característica y determinante de un estudio eficaz, e incluye tres cuestiones específicas:

-La inclusión de la escucha de otras ejecuciones como parte de la práctica, es requerida por la totalidad de los encuestados **siempre, casi siempre o con frecuencia**. Ningún profesor responde que nunca o pocas veces la solicita. Por lo tanto esta tendencia está bastante generalizada en nuestra muestra.

-La solicitud de registro de la propia ejecución resulta ser una tendencia minoritaria: Un 31'8 % no la demanda **nunca** y un 36'4%, **casi nunca**, siendo tan sólo un 4'5 % quien la realiza siempre.

-Las actividades de escucha de las ejecuciones propias y de otros estudiantes es propiciada **siempre** por un 36'4 % de los docentes y **casi siempre** por un 27'3 %, siendo una minoría quienes responden no procurarla nunca- 4'54 %-.

Tabla 4

ASPECTOS REFLEXIVOS

	1: Nunca	2: Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
17. Mis estudiantes practican efectivamente	0	18'18%	59'09%	18'18%	4'54%	0
25. Invito a mis estudiantes a que elaboren un plan de trabajo de un ciclo escolar	27'27%	27'27%	4'54%	36'36%	4'54%	0
28. Requiero que mis alumnos reflexionen sobre los problemas que tuvieron en las sesiones de práctica	0	4'54%	18'18%	9'09%	68'18%	0
24. Solicito que mis alumnos identifiquen la manera en que resolvieron los problemas	0	9'09%	9'09%	13'63%	68'18%	0

Esta categoría se ha establecido partiendo de la consideración de que toda práctica efectiva incluye la reflexión, y no es meramente repetitiva.

Los ítems incluidos en este grupo son tres de los seis añadidos al inventario original por los autores de la adaptación al castellano (24, 25 y 28 en nuestra numeración) y uno de carácter general (nº 17), que, a nuestro entender, incluiría los aspectos formulados en los otros. Analizamos éste último en primer lugar:

- La 1ª cuestión alude a la creencia del profesor sobre la efectividad de la práctica de sus alumnos, de manera general. Más de la mitad afirma que ésta se da **con frecuencia**, pero sólo el 4'54 % afirma que ésta se da **siempre**. El porcentaje de quienes afirman que dicha efectividad se produce **pocas veces** o **casi siempre** es similar.

-La 2ª proposición alude a uno de los componentes importantes de lo que se ha definido como una práctica reflexiva: la planificación de la tarea. Las respuestas a esta cuestión revelan que ésta no es una tendencia dominante en el grupo: quienes afirman hacerlo **casi siempre** y **siempre**, suman un 40'9%, pero un 27'3 % afirma que **nunca** anima a los estudiantes a elaborar dicho plan para un periodo de tiempo determinado, y otro tanto lo hace **pocas veces**.

Si se considera que una práctica efectiva se caracteriza, entre otras cosas, por ser planificada, estos resultados no parecen muy coherentes. Mientras que más de la mitad de los profesores afirman que el estudio de sus alumnos es con frecuencia efectivo, casi otro tanto manifiesta que la planificación no es un aspecto que anteceda habitualmente a la práctica efectuada.

-El requerimiento de atención a los problemas encontrados en el estudio individual es realizado siempre por una amplia mayoría, mientras que quienes no la solicitan **nunca** o **casi nunca** sólo suman un 4'5 %.

-La siguiente cuestión, que se relaciona directamente con la anterior, se refiere a la identificación de la forma de resolución de los problemas encontrados en el estudio.

Este ítem alude implícitamente, a nuestro entender, a la capacidad de enfrentarse con iniciativa y autonomía a las dificultades encontradas, es decir, a uno de los aspectos más importantes del aprendizaje autorregulado.

Los resultados resultan similares y aparentemente coherentes con los de la cuestión anterior: un 68'2 % responde igualmente **siempre**, mientras que sólo un 9 % responde **pocas veces**.

Tabla 5

DIRECTIVIDAD

	1:Nunca	2:Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
32 Requiero que mis estudiantes sigan un formato de práctica específico	0	0	22'72%	13'63%	63'63%	0
26. Proporciono a mis estudiantes un formato de práctica escrito para que lo sigan	31'81%	4'54%	18'18%	13'63%	31'81%	0
6. Solicito que mis estudiantes establezcan objetivos específicos para cada sesión de práctica	0	22'72%	13'63%	13'63%	50'50%	0
11. Requiero que mis alumnos lleven un registro escrito de sus objetivos de práctica	36'36%	13'63%	13'63%	13'63%	18'18%	1
7. Llevo un seguimiento por escrito del avance de mis alumnos	0	9'09%	0	22'72%	68'18%	0

El establecimiento de objetivos específicos para cada sesión de práctica es uno de los aspectos que caracterizan a lo que en la literatura sobre el tema se ha dado en llamar práctica eficiente. Se ha incluido dicho ítem en esta categoría por el carácter normativo que denota su formulación: “Solicito que...”

Los resultados indican que ésta es una tendencia mayoritaria entre el profesorado estudiado: el 50'5% responde que **siempre** realiza dicha solicitud, y un 13'6% más que lo hace **casi siempre**.

-El siguiente ítem se relaciona estrechamente con el anterior, ya que se refiere al registro por escrito de los objetivos del estudio. Si se consideran en relación las respuestas a ambas cuestiones, resulta llamativo que, mientras que la solicitud de establecimiento de objetivos específicos es realizada por una mayoría de profesores, su registro por escrito es una demanda minoritaria: es el doble el nº de docentes que no lo solicita **nunca** que el de los que lo demandan **siempre**.

-El seguimiento de un formato de práctica específico se desglosa en dos proposiciones:

- La exigencia de dicho formato al estudiante
- La presentación de dicho formato por escrito por parte del profesor

A la 1ª, un 63'6 % responde que **siempre** solicita el seguimiento de dicho formato, seguido de un 22'7 % que lo hace **con frecuencia**, y ningún profesor responde **nunca** o **casi nunca** a esta cuestión.

El porcentaje de quienes lo proporcionan por escrito, sin embargo, desciende notablemente: quienes lo hacen **siempre** son el 31'8 %, pero otro tanto no lo hace **nunca** en esta forma.

De estos resultados se desprende que existe más acuerdo en que es importante seguir una pauta establecida para estudiar (y no hacerlo de cualquier forma), y en exigirlo así al estudiante, que en proporcionar dicha pauta de forma gráfica o escrita. Habría que averiguar si dicho formato se hace llegar al estudiante de alguna otra forma (mediante instrucciones verbales, o en otro tipo de registro).

-La última cuestión alude también al registro por escrito, pero en este caso, del realizado por el profesor del progreso de los aprendices. Las respuestas arrojan el porcentaje más alto de este grupo de ítems para la opción **siempre**: un 68'2%, seguido de un 22'7% que responde **casi siempre**. Estos resultados indican que es mayor la atención prestada a los resultados del estudio –“el avance de mis alumnos”- que a la manera en que se llega a este resultado.

Tabla 6

INVOLUCRAMIENTO PATERNO

	1: Nunca	2: Pocas veces	3: Con frecuencia	4: Casi siempre	5: Siempre	No contesta
8. Involucro activamente a los padres en la práctica de los estudiantes	13'63%	22'72%	9'09%	18'18%	36'36%	0
12. Solicito a los padres que asistan a la lección	45'45%	36'36%	13'63%	4'54%	0	0
20. Hablo con los padres acerca de los hábitos de estudio de sus hijos/as						

9'09%	9'09%	13'63%	27'27%	40'90%	0
-------	-------	--------	--------	--------	---

16. Solicito a los padres que lleven un registro escrito de los hábitos de estudio de sus hijos/as

50'50%	13'63%	13'63%	0	22'72%	0
--------	--------	--------	---	--------	---

21. Solicito que mis alumnos tengan en casa un lugar apropiado para su estudio

9'09%	9'09%	9'09%	18'18%	54'54%	0
-------	-------	-------	--------	--------	---

De este grupo de cuestiones, referidas a la implicación de los padres de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, es el de la solicitud de un lugar apropiado para el estudio en casa la que obtiene respuestas mayoritarias: el 54'5% de los docentes lo demanda **siempre**, y otro 18'2%, **casi siempre**.

-La menos específica de este grupo, "Involucro activamente a los padres en la práctica...", muestra diversidad de tendencias: un 36'3% dice hacerlo **siempre**, pero un 22'7% manifiesta hacerlo **pocas veces** y un 13'6% no hacerlo **nunca**.

-Las otras especifican alguna de las formas en que este apoyo puede llevarse a cabo:

-Hablar con ellos de los hábitos de estudio de sus hijos, que sí resulta una tendencia mayoritaria, con un 40'9 % que responde hacerlo **siempre** y un 27'3 % que dice hacerlo **casi siempre**.

-Solicitarles un registro escrito de dichos hábitos de estudio en casa. Las respuestas a esta cuestión revelan una tendencia de sentido inverso: quienes no lo solicitan **nunca** ascienden a un 50'5 %, más del doble de los que lo solicitan **siempre** (un 22'3%).

-La asistencia de los padres a la clase de sus hijos, no es solicitada **siempre** por ningún profesor, mientras que quienes no lo solicitan **nunca** ascienden al 45'4% y quienes lo hacen **pocas veces**, son un 36'4 %.

Síntesis de resultados

Las preguntas a las que el cuestionario utilizado ha permitido responder han sido:

-1ª) ¿Qué tipo de recursos y estrategias para el estudio individual con el instrumento son propiciados por los profesores de nuestros conservatorios?

De forma decreciente, las estrategias más ampliamente promovidas son:

- Animar a seguir un formato específico para la práctica, y demandarlo a los estudiantes, aun cuando éste no sea facilitado por escrito por parte del docente.
- Hacer reflexionar a los aprendices sobre los problemas encontrados en el estudio, e identificar la manera en que se enfrentan a ellos.
- Abordar las dificultades y piezas nuevas en tiempo lento.
- Realizar anotaciones gráficas e indicaciones en la partitura.
- Establecer objetivos concretos y alcanzables para cada sesión de estudio y en menor medida, solicitar su registro escrito al aprendiz.
- Practicar de diversas formas.
- Analizar la música antes de tocarla.
- Usar el metrónomo.
- Escuchar las ejecuciones de otros (profesionales o estudiantes).
- Planificar la tarea para un periodo determinado de tiempo.
- Distribuir el tiempo de estudio en sesiones cortas.
- Emplear el máximo de tiempo posible para cada sesión de estudio.

Y las menos utilizadas (en orden creciente):

- Revisar bibliografía sobre el propio repertorio de estudio.
- Grabar y escuchar las propias ejecuciones.
- Tocar con manos separadas.
- Solicitar el registro por escrito de los objetivos de la práctica, y especificar el tiempo dedicado a cada aspecto concreto.
- Emplear el repaso silencioso (práctica mental), además de la práctica motora.

-2ª) ¿Son dichas estrategias propias de lo que se considera como una práctica eficaz?

Algunas de las estrategias más ampliamente estimuladas por nuestro grupo de profesores sí se corresponden con las que los estudios previos sobre el tema han determinado como componentes de una práctica eficaz:

- El establecimiento de objetivos específicos y la estructuración de la tarea.

- La distribución del tiempo de estudio en sesiones cortas con preferencia a sesiones largas.
- El uso de modelos auditivos de referencia como estímulo a la propia ejecución.
- La combinación de ejercitación motora y mental.

La tendencia revelada por el grupo con respecto a estas estrategias es manifiesta, pero desigual: mientras que es la 1ª la que suscita mayor consenso, en las tres últimas el grupo se divide, y muestra tendencias divergentes.

3ª) *¿Presentan estas estrategias los rasgos que fomentan el desarrollo de un aprendizaje autorregulado en los estudiantes de nuestros conservatorios?*

Los componentes reflexivos de la práctica se manifiestan como comportamientos presentes en la práctica de nuestros profesores, pero no siempre de forma mayoritaria ni consistente:

- Se trata con más frecuencia de resolver los problemas encontrados sobre la marcha que de planificar adecuadamente y con anticipación la tarea de estudio.
- Los docentes se ocupan más de observar y registrar los resultados del aprendizaje que los del propio proceso que conduce a aquéllos.

La autorregulación sólo se alcanza cuando se incluyen de forma sistemática estos elementos:

- la planificación y estructuración previas a la realización de la tarea
- la capacidad de detectar y resolver problemas de forma autónoma
- la auto-evaluación de los resultados

Podría decirse que la autorregulación del aprendizaje se logra de forma parcial, y no siempre como resultado de un entrenamiento deliberadamente orientado a tal fin.

Conclusiones

La mayoría de nuestros profesores manifiestan que suelen expresar que practicar es necesario para aprender, así como que hay que hacerlo de determinadas maneras; en menor medida, proporcionan instrucciones para ello,

y lo hacen de forma preferentemente verbal, sin recurrir a formatos escritos de manera sistemática.

También manifiestan supervisar las técnicas de estudio de sus alumnos, así como registrar el avance de su aprendizaje de forma habitual.

Como reflexión final queremos aportar algunas consecuencias extraídas de la propia experiencia:

- 1) La efectividad del estudio en los estudiantes de instrumento, según sus profesores, no es siempre la esperable.
- 2) Dicha efectividad no es siempre propiciada de la manera más óptima por los docentes, teniendo en cuenta tanto el contenido como la forma en que proporcionan instrucciones para el estudio.
- 3) El empleo de los componentes reflexivos en la enseñanza y el aprendizaje de instrumentos musicales en centros especializados es aún deficitario, aunque es considerado como necesario y útil para el logro de un aprendizaje efectivo.
- 4) En la formación que el docente ha tenido como aprendiz y como profesor, el entrenamiento en el uso de estrategias de tipo meta-cognitivo no se ha realizado de manera deliberada ni sistemática.

Referencias

- Barry, N. y McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music* 22, 44-55.
- Galicia, I. X. y cols. (2003). Estrategias de estudio promovidas por profesores de piano e instrumentos de aliento y cuerdas. *Cuadernos Interamericanos* 5, 97-106.
- Galicia I. X. y cols. (2007). Aspectos implicados en el talento y la práctica de un instrumento musical. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (2), 49-68.
- Kostka, M. J. (2002). Practice Expectations and Attitudes: A survey of college - Level Music Teachers and Students. En *Journal of Research in Music Education*, (50) 2, 145-154. U.S.A.

Tripiana, S. (2010). Despertar el deseo de aprender durante la práctica individual. *Música y Educación* 83, año XXIII (3), 33-39. Madrid.

Cambiar el mundo es cosa de niños: la UDI como herramienta para el diseño curricular

Minerva Nicolás Manzanares, Rocío Sánchez Espín, María Gertrudis Sánchez Navarro, José María Álvarez Martínez-Iglesias¹ y Jesús Molina Saorín

¹josemaria.alvarez@um.es Universidad de Murcia

Resumen

El Este trabajo recoge una innovadora propuesta interdisciplinar de aprendizaje basado en proyectos (ABP) que también incorpora el aprendizaje servicio, y bajo la supervisión del Equipo de Investigación DIDE (de la Universidad de Murcia). Su diseño está enfocado a partir de la integración curricular, y permite al profesorado abordar –mediante un proyecto– diversas áreas curriculares para trabajar contenidos específicos. Con esta modalidad se consigue que toda la comunidad educativa forme parte del diseño curricular: es decir, profesorado, alumnado, familias como también el resto de ciudadanos de cuya implicación se requiere para el desarrollo exitoso de la propuesta académica. El objetivo de este trabajo es contribuir a formar verdaderos ciudadanos comprometidos con la realidad social circundante, convencidos de que la mejora de la sociedad se inicia desde edades tempranas, a partir de la implicación e involucración del alumnado con su entorno. La estructura propuesta en este proyecto comporta la realización de una serie de actividades en las que se trabajan contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, partiendo de actividades de la vida diaria del alumnado en las que claramente se identifica como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y tomando el reciclaje como núcleo de interés.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos (ABP); aprendizaje servicio (ApS); reciclaje; integración curricular.

Abstract

This work includes an innovative interdisciplinary project-based learning (ABP) proposal that also incorporates service learning. Its design is focused on curricular integration, and allows teachers to tackle - through a project - various curricular areas to work on specific contents. With this modality it is achieved that the entire educational community is part of the curricular design: that is, teachers, students, families as well as the rest of the citizens whose involvement is required for the successful development of the academic proposal. Working for a common good among the whole of society makes a close bond consolidate and values such as empathy, solidarity, respect or tolerance are fostered. And when that bond is created, when there is a good interaction between family-school, between community-school, the achievements and results of the students propagate with greater success. The aim of this work is to contribute to forming true citizens committed to the surrounding social reality, convinced that the improvement of society begins from an early age, from the implication and involvement of students with their environment. The structure proposed in this project involves carrying out a variety of activities in which conceptual, procedural and attitudinal contents are worked on, starting from activities of the students' daily life in which they clearly identify themselves as the protagonists of their teaching-learning process, taking recycling as the core of interest.

Keywords: Project-based learning (PBL); service learning (SL); recycling; curricular integration.

1. Introducción

La experiencia propuesta está destinada al alumnado de 6.º de educación primaria, aunque está diseñado para que pueda ser adaptada al perfil y edad del alumnado. Se trata de un proyecto denominado “Cambiar el mundo es cosa de niños”, compuesto por once actividades y con una duración estimada de tres meses. El objetivo principal del proyecto es sensibilizar y concienciar al alumnado sobre las diferentes realidades sociales que puede encontrarse y en las que puede aportar su colaboración y ayuda, contribuyendo a una mejora de la sociedad. Además, el proyecto es interdisciplinar puesto que se requieren contenidos de diferentes áreas de conocimiento como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Valores Sociales y Cívicos. Es importante destacar que no se hará distinción del

tiempo por áreas curriculares sino que se prestará el tiempo necesario (intentando que sea el estimado) a cada actividad para conseguir que el resultado sea óptimo. En la actualidad, en muchos colegios se pretende desarrollar proyectos que involucren al mayor número de personas posible y conseguir un trabajo cooperativo con el que se ayude a algún colectivo sin recursos y se suplan necesidades básicas. En nuestro caso, lo que nos ha promovido a iniciar el proyecto, que aparecerá expuesto posteriormente, ha sido la ayuda solicitada por una asociación. El alumnado colaborará en la gestión de la compra de material escolar que será destinado a un centro educativo que carezca de recursos. Para ello, se les mostrará la realidad que están viviendo los alumnos de dicho centro con el fin de sensibilizar a los discentes y obtener su participación desde el inicio del proyecto. El procedimiento de obtención de los recursos se realizará a partir de la recaudación de dinero tras la recogida y posterior venta de ropa reutilizada en el mercado semanal de la localidad. Consideramos que este proyecto tiene una gran trascendencia. El alumnado podrá observar que no todo termina una vez finalizado el proyecto en sí sino que, una vez realizadas todas las actividades, los resultados serán reales y la trascendencia consistirá en mantener el contacto con los niños del colegio al que habrán prestado su ayuda, teniendo incluso la posibilidad de subsanar nuevas necesidades. Todo esto conllevará un aprendizaje significativo, una mayor motivación intrínseca, ilusión y participación a la vez que estarán aprendiendo conceptos, procedimientos y actitudes del todo útiles en la construcción de ciudadanos del siglo XXI.

2. Justificación

El enfoque de diseño en el que se fundamenta nuestro proyecto es la integración curricular que, como sabemos, “se nutre en y desde una concepción holística del conocimiento, a través de la cual el aprendizaje constructivista y significativo se convierte en praxis educativa” (Illán, Molina y Lozano, 2001, p. 16). Es relevante señalar que la integración curricular, en palabras de Illán y Pérez (1999), es:

“Una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro” (p. 20).

A diferencia de la educación tradicional, la escuela nueva persigue –con la integración curricular– que los docentes intervengan (junto con el alumnado) de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando, planificando, poniendo en marcha y evaluando a partir del currículo y el perfil del alumnado, en vez de ceñirse a las editoriales, es decir, a propuestas curriculares que no permiten un proceso de contextualización y adaptación, privando al docente de su capacidad creativa y decisiva (Illán, Molina y Lozano, 2001). Por otro lado,

nuestra propuesta tiene como metodología principal el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en la que el alumnado asume un papel activo. Por lo tanto, el docente no es la principal fuente de transmisión de conocimiento, sino que son los alumnos quienes se encargan de buscar información, consiguiendo así que se adquieran nuevos aprendizajes de una forma más dinámica e innovadora (De la Calle, 2016). Autores como Galindo (2016) inciden en que el ABP permite desarrollar múltiples estrategias entre las que destacan:

- Orientar la enseñanza en torno a un enfoque interdisciplinar y globalizador.
- Trabajar con temas que puedan ser potencialmente motivadores, ya que son de interés para el alumnado.
- Hacer posible una vinculación estrecha entre el desarrollo del currículo, el entorno y la actualidad. De esta forma, no solo se trabajan conceptos, sino también procedimientos y actitudes.
- Poner de manifiesto valores de respeto, tolerancia, empatía, solidaridad, además de aprender a guardar los turnos de palabra para llegar a un acuerdo.

En suma, entre las ventajas de este tipo de estrategias activas destaca el hecho de que el alumnado asuma un papel protagonista al contrastar de forma crítica diferentes fuentes de información para crear su producto final. En la misma línea, y apoyándonos en la definición propuesta por Gijón, Martín, Puig y Rubio (2010), entendemos que es importante plantear el aprendizaje servicio, considerándolo como una propuesta educativa en la que se combinan los procesos de aprendizaje con los servicios a la comunidad, concediendo importancia tanto al objetivo a trabajar como también a las necesidades reales del entorno, obteniendo así una mejora en el ámbito seleccionado. De esta forma más experiencial para el alumnado, se intenta conseguir mayor conciencia e implicación en el proyecto desde una perspectiva que integre un servicio solidario y de calidad. Cuando se da inicio a este tipo de proyecto, se establece la figura del acompañante, siendo este una persona adulta que se compromete a estimular al alumnado durante la actividad para que construya su propio proyecto, involucrándose en la experiencia y aportando tiempo, esfuerzo, cercanía, vivencias personales, aptitudes, habilidades, actitudes y empatía. De este modo, se produce una estimulación en cada participante (y en el grupo) y se observa el crecimiento personal y social (Mendia, 2013). Otro aspecto a destacar es la importancia del aprendizaje cooperativo, pues como dicen Johnson, Johnson y Holubec (1999), la cooperación da lugar a resultados muy positivos, entre los que cabe destacar:

- Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, entre los que se incluyen un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo y motivación intrínseca.
- Las relaciones entre los alumnos son más positivas, ya que se produce

un incremento del espíritu de equipo y las relaciones solidarias.

Estos resultados tan positivos que facilitan la enseñanza, el aprendizaje y el logro de los objetivos, también se consiguen gracias al empleo de las nuevas tecnologías que tanta relevancia tienen actualmente en la búsqueda de información (Domingo y Marquès, 2011). Además, consideramos que es muy importante que en los colegios se incremente la creatividad de los alumnos, pues como dice Arroyo (2015) “la creatividad es el motor necesario para desarrollar en los alumnos la capacidad de inventiva, la imaginación y el lenguaje” (p. 19). Uno de los métodos que favorece la imaginación en este proyecto es el juego de rol, ya que a través del mismo la inteligencia y la improvisación cobran especial significado. Además, estimulan, educan y ejercitan aspectos que en la realidad son difíciles de incrementar y trabajar, potenciando su aprendizaje (Illán y Molina, 2011). Es preciso destacar que en esta experiencia la colaboración familia-escuela es necesaria y pertinente. Para conseguir la implicación de los familiares es recomendable que estén informados de todo el proceso que se llevará a cabo, así como del modo en que va a desarrollarse el proyecto. De esta manera, para conseguir su colaboración se incluyen diversas actividades en las que se requiere de su participación y, sobre todo, debe hacerse ver que su ayuda y apoyo son elementos clave para el buen desarrollo de cualquier tipo de actividad (Illán, Molina y Lozano, 2001). En resumen, cualquier proyecto que se lleve a cabo debe tener como principal factor la motivación, es decir, que el alumnado tenga un motivo por el que valga la pena activarse y con el que mantenga la curiosidad. Tal y como indica Ospina (2006), “contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto” (p. 160). Sabemos que sin motivación no se construyen aprendizajes, y este proyecto aboga por el alcance de un aprendizaje significativo. Según Pozo (1989, citado en Illán y Molina, 2011), el aprendizaje significativo es “aquel que es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo activado y una información nueva, por lo que se han de disponer técnicas y recursos que permitan activar los conocimientos previos de los alumnos” (p.28). A tenor de lo a priori mencionado, podríamos decir que nuestro proyecto aboga por una educación igualitaria y de calidad, pretendiendo desarrollar uno de los principios contemplados en el artículo 1 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE):

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de

discapacidad” (p. 12).

Por tanto, se trata de un proyecto accesible a todos, en el que se respetan y se tienen en cuenta las capacidades, ritmos, intereses y motivaciones del alumnado, contribuyendo de esta manera al desarrollo máximo de las capacidades y potencialidades de cada uno de ellos.

3. Metodología

3.1. Objetivos

Los objetivos específicos del proyecto que van a contribuir a desarrollar al máximo las capacidades del alumnado son los siguientes:

- Despertar la curiosidad del alumnado por situaciones conocidas y desconocidas en las que puedan colaborar.
- Conocer la existencia de otras realidades sociales distintas a las propias.
- Respetar las diferencias entre las personas.
- Desarrollar la iniciativa, implicación y responsabilidad en diferentes actividades.
- Protagonizar el propio aprendizaje, conociendo en todo momento la fase del mismo.
- Escuchar y respetar las opiniones de los demás.
- Fomentar la solidaridad y la empatía.
- Desarrollar hábitos de colaboración y cooperación para obtener un fin común.
- Usar las tecnologías de la información como medio para aprender.
- Realizar diferentes representaciones artísticas a partir de propuestas propias.
- Desarrollar estrategias de comunicación oral y escrita para su empleo en diferentes contextos.
- Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y participativo.
- Aplicar los conocimientos curriculares a situaciones de la vida cotidiana.
- Evitar estereotipos y prejuicios.

3.2. Contenidos

Los contenidos específicos del proyecto son los siguientes:

- Responsabilidad y solidaridad.
- Uso adecuado de la semántica en diversas situaciones.
- Técnicas de trabajo cooperativo.

- Investigación acerca del origen, cuidado textil, impacto ambiental y propiedades de algunas fibras textiles.
- Conocimiento de las técnicas y pasos a seguir para el adecuado tratamiento de diferentes prendas (lavado, secado y confeccionado de ropa).
- Creatividad e imaginación para la realización de diversos materiales (logos, folletos, contenedores).
- Trabajo de la motricidad fina en la ejecución de confecciones.
- Búsqueda rigurosa de información mediante las TIC.
- Participación de manera activa en realidades sociales.
- Situaciones de debate para llegar a fines comunes.

3.3. Contribución del proyecto a las Competencias

Según la 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, con las tareas planteadas se contribuye a la adquisición de las siguientes competencias:

- **Competencia lingüística:** se refiere a la habilidad para desempeñar una acción comunicativa dentro de una situación social determinada. En este proyecto, el alumnado utiliza diferentes registros dependiendo de las actividades a realizar, por ejemplo para contactar con diferentes comercios locales o interactuar con personas adultas para la venta de la ropa en el mercado. También –dentro de esta competencia– mencionamos aquellas situaciones en las que el grupo-clase tiene que tomar decisiones conjuntamente o exponer al resto los resultados obtenidos a través de una investigación.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** se desarrollan diferenciando, por un lado, la matemática que alude a la capacidad para aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver cuestiones de la vida cotidiana como, por ejemplo, a la hora de trabajar la contabilidad y hacer inventarios. Por otro lado, las competencias básicas en ciencia y tecnología se trabajan tanto con el reciclaje como con el reutilizado de la ropa.
- **Competencia digital:** persigue el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde un punto de vista responsable y crítico. Dicha competencia se adquiere al hacer uso de

recursos tecnológicos para el diseño de logos y folletos o al buscar información.

- **Aprender a aprender:** implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, a la vez que organizar sus actividades y tiempo trabajando de manera colaborativa para conseguir un objetivo.
- **Competencias sociales y cívicas:** hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida. Debido a que las actividades son en grupo, se promueven relaciones interpersonales, empatía, respeto a la opinión de los demás, así como una gran cantidad de valores relacionados con el trabajo en equipo.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** los alumnos trabajan de forma reflexiva y crítica tanto en grupo como de manera individual, con el fin de alcanzar sus objetivos y siendo estos los protagonistas de su aprendizaje.

3.4. Desarrollo de las actividades

Para llevar a cabo este proyecto se necesitan—aproximadamente— unas once semanas en las que se desarrollarán las once actividades diseñadas.

Tabla 1

Cronograma

Tarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Semana	Semana 1	Semana 1	Semana 2	Semana 2 Semana 3	Semana 3 Semana 4	Semana 5 Semana 6	Semana 6 Semana 7	Semana 7	Semana 8	Se Se Ser
N.º sesiones	1	1	1	2	3	3	2	1	1	

Fuente: Elaboración propia

Algunos aspectos a tener en cuenta antes de comenzar con la descripción de las actividades son los siguientes: en primer lugar, destacar que cada vez que se haga mención a la división del alumnado en grupos, será teniendo en cuenta que estos se realizarán de manera estratégica (en algunos casos, se emplearán —por ejemplo— tarjetas de diferentes colores), consiguiendo que sean heterogéneos y considerando la personalidad de cada alumno, así como conociendo sus relaciones y formas de trabajar. Por otro lado, se debe reflejar una de las

metodologías que se empleará a lo largo del proyecto, como es el caso del acompañamiento curricular, a través de tutorías entre docente y estudiantes. Otro aspecto a destacar, es uno de los materiales que el alumnado construirá durante el desarrollo del proyecto; se trata de la creación de un puzle de once piezas que reflejarán las actividades a realizar en este proyecto. Estas piezas se irán colocando una vez completadas cada una de las actividades, hasta finalmente acabar colocando la última pieza del puzle, momento que indicará el fin del proyecto. Con este material se pretende mostrar que todas las actividades tienen una relación, es decir, que no hay producto final sin antes haber pasado por todas y cada una de las partes que conforman este proyecto. El hecho de que el alumnado complete este puzle y –en consecuencia– finalice el proyecto, aportará a la clase la llave de la próxima experiencia a llevar cabo, ya que todo no finaliza aquí, sino que podemos seguir sacando lo mejor de nuestro alumnado y de la comunidad educativa: valores, motivaciones, entusiasmos, etc., a partir de la realización de proyectos similares o de diferente índole, como por ejemplo: recaudación de dinero mediante la gastronomía, huertos escolares, mercadillo de libros, etc.

Actividad 1. “¿Nos ayudas?”

El proyecto comenzará con una visita muy especial para el alumnado. El cartero de la localidad llegará al centro educativo (concretamente a la biblioteca, donde se encontrarán los niños en ese momento). Hará entrega de una carta certificada al equipo docente en la que se propone al alumnado una citación en la sala de profesores con el objetivo de resolver algo misterioso. Hemos seleccionado este lugar porque pretendemos motivar a los alumnos, ya que es un lugar al que no suelen acudir y les despierta cierto interés e inquietud. Posteriormente, el alumnado asistirá a la sala de profesores para averiguar el contenido de dicho mensaje y, en ella, se encontrará la directora de una asociación, la cual promueve la inclusión social. Esta mostrará la realidad del colegio seleccionado sobre la que se realizará el proyecto en cuestión, para dotarle de los recursos que precisen mediante la recaudación de dinero. El procedimiento para conseguir dicho dinero será recoger ropa usada con ayuda de contenedores elaborados por el alumnado y dejarla a punto (lavado, secado, arreglo, clasificación por tallas, etc.) para proceder a su venta a un precio asequible en el mercado semanal de la ciudad. La reunión con la directora de la asociación buscará la concienciación del alumnado con respecto a la importancia de ayudar a otros niños que se encuentran en condiciones desfavorables en su entorno educativo y familiar. Seguidamente, el equipo

docente les mostrará todo lo que van a realizar a lo largo del proyecto, utilizando para ello un cronograma con el fin de que el alumnado sea conocedor de todo el proceso que se va a efectuar, haciéndoles partícipes del alcance y responsabilidad de sus actuaciones y buscando –así– esa motivación para iniciar el proyecto.

Actividad 2. “¡Tres, dos, uno: acción!”

Esta actividad consistirá en dar pautas al alumnado para establecer relaciones con los adultos, enseñando el respeto con el que deben dirigirse y cómo mantener una adecuada comunicación (teniendo en cuenta tanto los aspectos verbales como también no verbales). La metodología a emplear será el juego de roles, el cual se desarrollará en parejas. El equipo docente preparará una serie de situaciones a las que el alumnado se tendrá que enfrentar a lo largo del proyecto. Entre las interacciones a simular se encuentran: repartir folletos con la información precisa del proyecto por locales y calles de la ciudad, así como entablar conversaciones telefónicas con empresas y personal de los establecimientos en los que tengan que ubicar los contenedores o realizar las revisiones periódicas de la recogida de ropa. Un ejemplo de la primera interacción a simular sería que un alumno tenga el papel de repartidor de folletos y otro actúe como dependiente de un establecimiento. Ambos, tendrán que representar cómo sería la conversación en esta situación. Para ello, tendrán a su disposición material con el que poder caracterizar la escena (ropa y objetos característicos de esas profesiones u oficios), y así adentrarse mejor en su rol. Mientras que una pareja representa una situación, el resto de la clase podrá hacer incisos, aportando consejos y pautas cuando lo consideren necesario.

Actividad 3. “¡Investigamos y diseñamos!”

Esta actividad consistirá en el diseño de contenedores y la búsqueda de patrocinadores. Para ello, la clase se dividirá en cuatro grupos. Dos de ellos se encargarán del diseño de los contenedores mientras que los otros dos contactarán con diferentes comercios locales con el objetivo de conseguir su patrocinio y así poder obtener los materiales necesarios para el proyecto o una ayuda económica para cubrir gastos. Para que se lleve a cabo la actividad, se ha de buscar la figura (equivalente) a la de *coordinadores* en cada grupo, que serán los encargados de transmitir al resto lo trabajado. Tanto los grupos encargados de diseñar los contenedores como los de buscar los números de teléfono de los comercios para contactar con ellos, harán uso de las TIC. Una vez que cada grupo haya completado el diseño de los contenedores, lo pondrá en común con

el otro grupo encargado de lo mismo. Ambos coordinadores expondrán los posibles modelos del diseño de los contenedores a todo el grupo-clase y entre todos escogerán el definitivo. Se seguirá el mismo proceso con los otros dos grupos que se han encargado de la búsqueda de patrocinadores, consensuando entre todas las opciones más adecuadas atendiendo a sus necesidades. Así, se repartirán los patrocinadores entre ambos grupos y se procederá a llamar. Durante estas llamadas (con la ayuda del equipo docente si resultase oportuno), informarán a los establecimientos sobre el proyecto que están llevando a cabo. Finalmente, quedará decidido el diseño y los patrocinadores de los comercios locales que quieran colaborar con el proyecto.

Actividad 4. “¡Manos a la obra!”

Esta actividad tendrá una duración de dos sesiones; en la primera se construirán los contenedores que se utilizarán para la recogida de la ropa y, en la segunda, se elaborará un logo que será el icono representativo del proyecto. En la primera sesión, la clase será dividida en cuatro grupos y cada uno de ellos construirá tres contenedores, atendiendo al diseño seleccionado en la actividad anterior. Finalmente, los doce contenedores resultantes estarán preparados para ser colocados en diferentes establecimientos de la ciudad. En la segunda sesión, se mantendrán los grupos de la sesión anterior. Cada uno tendrá que diseñar un boceto de su logo mostrando toda su creatividad e imaginación con el objetivo de conseguir que represente lo mejor posible el proyecto. Seguidamente, se llevará a cabo una votación a nivel grupo-clase para seleccionar el definitivo. Este será colocado en todo aquel material referente al proyecto (contenedores, folletos, etc.).

Actividad 5. “Ubicar y crear, ¡todo es empezar!”

Para desarrollar esta actividad será necesario abarcar tres sesiones en las que el alumnado estará repartido en cuatro grupos. En la primera, el docente comenzará con una sorpresa. Se tratará de unos pines identificativos que él mismo ha elaborado, con el diseño del logo seleccionado y realizado por los alumnos. Este pin se lo colocará cada vez que vayan a un establecimiento para el control periódico de la recogida de ropa (actividad que se llevará a cabo posteriormente). El propósito es que los niños sientan que tienen una función muy importante sintiéndose autorizados, motivados y con una gran responsabilidad. Seguidamente, el equipo docente explicará cómo diseñar un folleto para que cada grupo cree el suyo. Los cuatro diseños se imprimirán y serán y repartidos en la tercera sesión. En la segunda sesión, se entregará a cada

grupo un mapa de los alrededores del colegio para que puedan analizarlo y proponer doce sitios posibles en los que ubicar los contenedores. Tras esto, expondrán sus propuestas y será misión de todos, junto con el equipo docente, consensuar los lugares idóneos para colocar los contenedores, quedando estos marcados en un mapa grande que será colocado en clase. La tercera sesión comenzará con la división de este mapa, en cuatro zonas, asignándole a cada grupo una de ellas. Por lo tanto, cada uno se encargará de situar tres contenedores en los puntos establecidos previamente. Indicar que cada grupo irá acompañado de un docente y, a lo largo del trayecto, tendrán que repartir los folletos creados en la primera sesión para conseguir la máxima difusión del proyecto. Además, los contenedores estarán tres semanas a disposición de los ciudadanos y, durante estas, el alumnado visitará periódicamente los establecimientos para ir comprobando la cantidad de ropa de los contenedores.

Actividad6. “¿Somos investigadores!”

Esta actividad se dedicará a la búsqueda de información que se realizará durante tres sesiones, destinadas a aprender sobre los diferentes tejidos textiles con los que el alumnado tratará más adelante. El objetivo es que los niños conozcan el material que van a tener en sus manos. En la primera sesión, se utilizará la metodología denominada grupo de expertos. Se dividirá la clase en seis grupos base que trabajarán sobre diferentes fibras textiles: lino, seda, lana, algodón, nylon y lycra. Tras esto, el equipo docente repartirá a los miembros de cada uno de los grupos un número distinto (del uno al cuatro). Una vez repartidos, los alumnos que tengan el mismo número se reagruparán y buscarán en las tabletas la información del subtema que les haya tocado en relación con su tema inicial del grupo. Estos subtemas serán: origen, cuidado textil, impacto ambiental y propiedades. Para finalizar esta primera sesión, el alumnado regresará al grupo base para explicar a sus compañeros lo que han recopilado con la finalidad de aclarar dudas y comprender todos aquellos aspectos importantes del tema. En la segunda sesión, los grupos base se volverán a reunir y prepararán una exposición, que será presentada en la tercera sesión y para la cual tendrán total libertad a la hora de crear cualquier material que consideren necesario y conveniente para reflejar aquello que deseen que el resto del alumnado conozca.

Actividad7. “¿Con la ropa aquí, a punto tiene que salir!”

Esta actividad comenzará cuando toda la ropa de los contenedores esté en el colegio; se llevará a cabo durante dos sesiones en una zona habilitada en la que

se encontrarán los materiales necesarios para la realización de la actividad tales como barreños, jabones, pinzas de la ropa, hilos, etc. En la primera sesión, se clasificará la ropa recogida con el fin de ver cuál puede –o no– ser utilizada y, seguidamente, proceder a su lavado. Para ello, la clase será dividida en cuatro grupos, teniendo cada uno dos cajas de ropa. Aquella considerada no válida será utilizada como trapos para el colegio o para casa, mientras que la que sí pueda ser reutilizada será tratada en la segunda sesión. En la segunda sesión, el procedimiento a seguir será enjabonar, enjuagar y secar. El equipo docente se encargará de hacer rotaciones para que cada grupo realice todas las acciones del procedimiento.

Actividad8. “¡Puesta a punto, ahora sí que sí!”

Esta actividad consiste en poner la ropa a punto para poder venderla en el mercado semanal; en el momento en el que la ropa tendida esté seca, se procederá a realizar una nueva clasificación, separando la ropa que necesita ser arreglada de la que no lo precisa. Aquella que esté en perfectas condiciones se depositará en cajas para doblarla posteriormente; tras la clasificación, se procederá a realizar arreglos en las prendas que lo requieran. El alumnado llevará a cabo acciones como coser, poner velcros (botones, cordones...), cortar hilos sueltos, etc. Para la realización de esta actividad, aquellos familiares del alumnado así como toda persona que quiera colaborar y tenga conocimiento sobre arreglos de ropa, podrán acudir al colegio para dar unas nociones básicas al alumnado sobre este tema y guiarles en el proceso. Cada prenda reparada será depositada en las mismas cajas que aquella que no precisaba arreglos para continuar con su doblado en la siguiente actividad.

Actividad9. “Preparados, listos...¡ya!”

Esta actividad comenzará una vez que la ropa haya sido arreglada. Se asignará una cantidad determinada de ropa a cada uno de los grupos. El alumnado tendrá que clasificarla por tallas, doblarla para meterla en cajas de cartón, dejándola así preparada para llevarla al mercado y establecer para –su venta– unos precios fijos en función del tipo de prenda (zapatos, camisetas, pantalones, etc.), siendo estos consensuados entre todos y aprobados por el equipo docente.

Actividad10. “Si al mercado vas... ¡con tu compra ayudarás!”

Consistirá en la venta de la ropa que ha sido tratada en las sesiones anteriores; para ello, el alumnado junto con el maestro montará un puesto en el

mercado semanal de la ciudad que estará durante cuatro semanas. Previamente, se pedirá permiso al Ayuntamiento para concretar el emplazamiento del puesto de venta en el mercado; para que todos participen en la venta de la ropa, cada semana irá un grupo diferente al mercado (habiendo un total de cuatro grupos). Con el objetivo de conseguir una mejor organización, se asignarán los roles que sean necesarios para la venta, de modo que cada alumno tendrá que desempeñar una función durante la actividad comercial que se va a ejecutar. Los diferentes roles serán: responsables de la caja, dependientes (que doblarán y atenderán) y, por último, un portavoz (cuya función será atraer a las personas al puesto). Los roles se irán cambiando para que cada uno de los alumnos pueda realizar todas las funciones. Será misión del profesorado dar estrategias de organización y venta (creación de una rima con temática del proyecto para atraer a los clientes, carteles llamativos con los precios, etc.), supervisar las operaciones monetarias y, además, motivar para que realicen la actividad con esfuerzo e ilusión. Deberán vender la mayor cantidad de ropa posible con el objetivo de recaudar dinero para la consecución de su objetivo, teniendo conciencia del fin que tiene dicho puesto en el mercado. Además, en esta actividad se facilitará una plantilla de inventario para que el alumnado pueda calcular los beneficios obtenidos en el día.

Actividad 11. “¿La ayuda se enviará y al cole llegará!”

Esta actividad se desarrollará en dos sesiones; finalizadas las semanas en las que el alumnado estará en el mercado, deberán sumar todos los inventarios para saber cuánto dinero han conseguido y pedir presupuesto de los productos que se requieran en el otro colegio. Posteriormente, a nivel grupo-clase y teniendo en cuenta el presupuesto, decidirán –en función de las ganancias obtenidas– qué productos comprar finalmente. En la segunda sesión, se comprarán los materiales necesarios y el centro educativo se encargará de enviar todo el material escolar al colegio en cuestión. Para finalizar, tendrá lugar una especial convivencia en el colegio seleccionado en la que se brindará a los alumnos la oportunidad de conocerse personalmente. Una vez allí, se realizarán diversos talleres, juegos y dinámicas destinados a todo el alumnado organizadas por ambos centros.

3.5. Evaluación

Para realizar la evaluación se usarán indicadores diarios que, a través de observación directa a lo largo de las actividades, el docente evaluará. Para ello, contará con una guía de observación en la que se encontrarán todos los criterios

y estándares específicos. Esta tabla ha sido elaborada a partir de información consultada del Decreto n.º 198/2014. A continuación, mostramos parte de lo que sería un ejemplo (véase tabla 2).

Criterios específicos	Estándares específicos	Alumnado		
		n.º 1	n.º 2	n.º 3
Valorar el diálogo y la cooperación para evitar y solventar conflictos, promoviendo los valores democráticos.	Utiliza el diálogo para evitar y solventar conflictos con sus iguales, promoviendo los valores democráticos en las relaciones con los mismos.	A	A	B
Explicar el uso de los recursos naturales y los efectos positivos para el medio ambiente de las medidas propuestas.	Explica el uso de los recursos naturales y propone y adopta medidas para mejorar las condiciones ambientales del planeta.	C	A	D
Utilizar el lenguaje oral en diversas situaciones y con distintos fines, respetando las normas socio-comunicativas.	Emplea el lenguaje oral con distintas finalidades, transmitiendo así ideas con claridad, coherencia y corrección, debatiendo y aplicando las normas socio-comunicativas para el bien de la sociedad.	X		
Ser responsable, esforzarse y tener constancia en el estudio, aceptando los fallos como parte del proceso de aprendizaje.	Realiza y expone oralmente las tareas de manera clara, limpia y ordenada usando estrategias para trabajar de forma individual y grupal afrontando los errores como parte del proceso.			
Realizar trabajos buscando, seleccionando, organizando y	Realiza trabajos grupales mostrando habilidades de cooperación, aceptando			

presentando información, mostrando capacidad para trabajar tanto de forma individual como cooperativa, respetando y apreciando el trabajo realizado por los compañeros.	responsabilidades e ideas y aportaciones ajenas en diálogos y debates, evitando así conflictos.			
Favorecer la creatividad y el espíritu emprendedor, siendo consciente de sus beneficios, aumentando las habilidades para asimilar la información y las ideas y presentando conclusiones innovadoras y comprometerse con uno mismo y con el grupo.	Se muestra activo, con interés e iniciativa en la ejecución de acciones, tareas y actividades.			
	Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás, razonando el sentido del compromiso y el respeto.			
	Realiza tareas y propuestas creativas e innovadoras, respetando las iniciativas y propuestas de los demás y utilizando sus competencias.			

Tabla 2

Guía de observación

A, B, C, D y E = Nivel de alcance del estándar. Siendo A (*sin iniciar*), B (*iniciado*), C (*en proceso*), D (*consolidado*) y E (*en transferencia*)

1, 2, 3, 4 y 5 = Nivel de alcance del estándar. Siendo 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*a veces*), 4 (*casi siempre*) y 5 (*siempre*)

= Estándar no evaluable (se ha marcado con una “X” y fondo sombreado el caso de aquellos criterios o estándares que no sean de aplicación para un alumno en cuestión).

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La integración curricular es una forma de diseño curricular completamente coherente con las bases epistemológicas sobre la planificación, desarrollo y evaluación académica, alineada con los principios del constructivismo y las bases científicas del desarrollo del cerebro (desde la perspectiva del que aprende), y que da respuesta a esa búsqueda del desarrollo máximo de las capacidades de todos los alumnos, siendo respetuosa con la diversidad funcional, es decir, con las diferentes capacidades, intereses, ritmos y motivaciones de los estudiantes. De esta forma, se da respuesta a lo que establece la Convención Internacional de la ONU (CDPD) al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación (Molina, 2017) por motivo de un bajo desempeño funcional (a nivel intelectual, motriz, sensorial...). Por otro lado, también responde a un planteamiento de desarrollo tal y como queda establecido en la propia normativa educativa actual, en la medida que persigue el desarrollo de objetivos al finalizar la etapa, y no objetivos por áreas. Con esta forma de programar, se contribuye al entendimiento (entre el profesorado) de que el aprendizaje tiene que estar conectado, así como la consideración del maestro como un profesional al servicio del alumnado, que le acompaña y actúa como mediador en su camino de aprendizaje y de descubrimiento de la emoción por conocer. Además, esta forma de diseñar y planificar el currículum es coherente con el desarrollo de las últimas tendencias de la neurociencia, neurodidáctica y neuropedagogía, puesto que –como dice Mora (2013)– el cerebro necesita emoción para aprender. Precisamente con este trabajo se pone de manifiesto que lo más importante siempre es el proceso y no el producto y que –por lo tanto– no es posible que los estudiantes, finalizado el proceso, mueran (académicamente) sino que, si conseguimos controlar bien el proceso nos daremos cuenta de todas las sombras durante el desarrollo y, por lo tanto, podremos poner medios y garantizar siempre su pleno desarrollo. Asimismo, permite que los alumnos realicen una transferencia de conocimiento, logrando su motivación y emoción. Por supuesto, aquí entraría la labor de la colaboración familia-escuela, que como hemos señalado previamente, autores como Illán, Molina y Lozano (2001) afirman que es del todo necesaria y pertinente, sobre todo desde los planteamientos de nuestro modelo. Gracias a la colaboración de la familia en cualquier tipo de experiencia, el alumnado tiende a desarrollar un mayor interés, motivación y positividad en la realización de actividades y/o tareas, esforzándose por conseguir exitosos resultados. Como sabemos, para educar no

solo es importante una correcta implicación por parte del docente, sino que los familiares también deben ser un reflejo para sus hijos. Por lo tanto, aunque la relación familia-escuela es actualmente un reto, consideramos que debe romperse ese distanciamiento que suele darse entre ambos escenarios. A la vista de todo lo que hemos presentado, es fácil entender que esta actual modalidad de ejercer la acción docente (y también la administrativa), se constituye como una opción de programación curricular con muchas más ventajas que el modelo tradicional (en el que, probablemente, se ha formado la mayoría del profesorado). Qué duda cabe, señalar que este equipo de investigación está abierto a prestar sus servicios, colaboración o asesoría a quienes pudiesen estar interesados por nuestro trabajo (para ello, pueden encontrar más información y contacto aquí: <https://www.um.es/web/dide/>).

5. Referencias bibliográficas

- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7821>
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82,7-12.
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 198/2014, 5 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206 (sábado 6 de septiembre de 2014), 33054-33556.
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011).Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 37, 169-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734127>
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En A. Liceras y G. Romero (Coords). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Madrid: Pirámide.
- Gijón, M., Martín, X., Puig, J.M. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje- Servicios y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en revista*, 41 (3), 17-40.
- Illán, N., Molina, J. y Lozano, J. (2001).*La integración curricular: respuesta ante una escuela para todos*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Illán, N. y Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Mendia, R. (2013). *Guía Zerbikas 6: Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao. ZerbikasFundazioa.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: lo que nos enseña el cerebro*. España: Alianza Editorial.
- Orden 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 (Orden ECD 65/2015, 21 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, 25, (29 de enero de 2015), 6986- 7003.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (Especial), 158-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>

Promoción del Talento en el IES Saavedra Fajardo. Metodologías activas. Trabajo por Retos. “Concurso Un Reto Trimestral”

María Dolores Gálvez Sánchez¹, María Dolores Sánchez Martínez y
Ana María Cárceles Maza

¹ IES Saavedra Fajardo (Murcia)

Resumen

El trabajo por retos es una metodología activa y globalizadora con implementación directa en el aula a partir de la formación de equipos de trabajo cooperativo. Al darle formato de concurso, no solo fomentamos la cooperación, sino también la competición; cuestión importante a la hora de motivar a toda la diversidad de estudiantes con la que contamos en las aulas, especialmente, a los estudiantes de altas capacidades.

Palabras clave: reto, cooperativo, inclusivo, talento.

The Promotion of Talent in IES Saavedra Fajardo. Active learning methodology. Teaching through Challenges. Contest: "A Term Challenge"

¹ mariadolores.galvez@murciaeduca.es, mariadolores.sanchez22@murciaeduca.es
anamaria.carceles@murciaeduca.es,
<https://www.murciaeduca.es/iessaavedrafajardo/sitio/>

Abstract

Working with students by establishing challenges promotes an active and global methodology, directly implemented in the classroom based on cooperative learning work teams. By giving it a contest form, we encourage both cooperation and competition; an important issue when it comes to motivating the diversity of students we have in the classroom, particularly high-capacity students"

Keywords: challenge, cooperative, inclusive, talent.

Introducción

El inicio del *Proyecto de Altas Capacidades* en nuestro Centro nace en el curso 2007/08, al ser propuesto el I.E.S. Saavedra Fajardo, por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, primer Centro Preferente de escolarización de alumnado de Educación Secundaria con Altas Capacidades en la Región de Murcia.

No eran chicos y chicas diferentes a los que ya teníamos, pero estas nuevas incorporaciones se convirtieron en un reto para nosotros, tratando de ofrecerles una respuesta educativa de mayor calidad y más ajustada a sus intereses y necesidades. Y esta sigue siendo nuestra mayor preocupación.

La metodología del trabajo por retos surge de la búsqueda de una seña de identidad de nuestro centro, en la que todos los actores educativos estuviesen involucrados; alumnos, profesores, padres, personal no docente y agentes locales del entorno próximo.

Durante los seis últimos cursos, en que estamos desarrollando esta metodología, hemos querido siempre dar un paso más allá, siendo cada curso más ambiciosos en la coordinación, formación de equipos, plan de trabajo e implementación en el aula. Estas mejoras han ocasionado que la temporalización de las propuestas de los retos haya pasado desde quincenal, en los primeros cursos, a trimestral en la actualidad.

El Programa de Promoción de Talento de nuestro Centro está sostenido por dos pilares fundamentales desde los que pivota el proyecto de trabajo por retos; nos referimos a la inclusividad y al trabajo por proyectos interdisciplinares.

El enfoque inclusivo en el tema de la atención a la diversidad y, por tanto,

al alumnado de altas capacidades es una reivindicación que nos hace repensar y reflexionar sobre la superación de sistemas educativos excluyentes centrados en el alumnado y sus carencias. Desde este nuevo paradigma se nos permite aproximarnos a la realidad de nuestro Centro desde un punto de partida diferente. Lejos de atender a una mera etiqueta que constriñe al alumnado, nos permite visualizar al alumno desde sus potencialidades, riquezas, talentos, diferencias que lo hacen único y necesario para la convivencia presente y futura en sociedad.

Plantearnos un enfoque inclusivo requiere de una participación y colaboración de toda la comunidad educativa para generar actuaciones, momentos, oportunidades de aprendizaje que vayan germinando y construyendo espacios de encuentro, climas y culturas que compartan valores inclusivos, igualdad, equidad, imparcialidad y justicia. Somos diferentes y aceptamos nuestras diferencias como necesarias para la constitución de una Comunidad Educativa que garantice el bienestar común (Booth y Ainscow, 2016).

Por tanto, crear espacios y oportunidades de aprendizaje inclusivos que favorezcan tanto su dimensión intelectual como social y emocional se convierte en nuestra finalidad principal en la atención del alumnado de altas capacidades de nuestro centro.

Partimos del hecho de que el ser humano es un ser de relación (Fuentes P., Ayala A., De Arce, J.F. y Galán, J.I., 2001). Convive y depende de los demás desde su nacimiento, su condición inherente de ser social implica que como educadores hemos de ser conscientes del papel modulador que tiene la escuela en el desarrollo integral del alumno. Aprender a convivir junto a aprender a ser persona nos obliga como educadores poner el acento en metodologías que pongan en situación de trabajo cooperativo y colaborativo a nuestros discentes.

Consideramos que el trabajo por proyectos es la metodología más adecuada para el trabajo por retos, pues organiza los contenidos desde una perspectiva interdisciplinar y tiene en cuenta la realidad global del alumnado, que es el objeto del aprendizaje. Tiene un enfoque abierto y provoca aprendizajes significativos puesto que parte de los intereses del alumnado; ayuda al desarrollo de la capacidad de trabajo autónomo, basado en el protagonismo del alumno, y a su vez, favorece el trabajo en equipo y se centra en el proceso.

Centrados en la tarea de potenciar el máximo desarrollo del alumno en sus distintos talentos nos acercamos a la teoría de Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal, Inteligencia lingüístico-verbal, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia

visual-espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal-cinestésica e Inteligencia naturalista (Gardner, 1995). Esta aproximación al constructo de inteligencia nos permite concebirla no como única; siguiendo a su autor, entendemos la misma como la capacidad para resolver problemas y generar otros nuevos, para encontrar soluciones, crear productos. Es en este sentido donde la metodología del RETO adquiere su mayor relevancia.

No obstante, para completar el enfoque teórico de inteligencia en el caso que nos ocupa, recogemos también la necesidad de colaborar en el proceso de crecimiento de nuestro alumnado para alcanzar un nivel de desarrollo emocional adecuado, que contribuya al desarrollo de su éxito personal y social tanto en el momento presente como futuro.

El contexto de trabajo en equipo en el desarrollo de los Retos contribuirá indudablemente en competencias personales, que determinarán el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, vinculadas con la conciencia de uno mismo: autorregulación, motivación; y en competencias sociales, que nos informarán sobre cómo nos relacionamos con los otros, como son la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1996).

Objetivos

Nuestra apuesta educativa para el Programa de Promoción del Talento, que es la denominación actual del proyecto, se sintetiza en los siguientes objetivos:

1. Integrar al alumnado en nuestro centro aprovechando al máximo los recursos ya existentes, siguiendo modelos inclusivos.
2. Potenciar al máximo las inteligencias de nuestros alumnos, siguiendo la teoría de “Las Inteligencia Múltiples” de Howard Gardner.
3. Utilizar la metodología de Proyectos organizando los contenidos desde una perspectiva interdisciplinar partiendo de los intereses del alumnado.
4. Implementar nuevas metodologías que beneficien a la diversidad del alumnado existente en el centro, a través de las actuaciones que emprendamos.
5. Incluir en la programación anual de todos los departamentos actividades dirigidas a este alumnado, relacionadas con el currículo del nivel educativo correspondiente y que favorezcan el desarrollo de las competencias.
6. Dar a conocer a la comunidad educativa nuestro proyecto.
7. Dotar de una adecuada estructuración de Centro que asegure la coordinación del proyecto:
 - Un Equipo Directivo que apoye, refuerce y favorezca la viabilidad del Proyecto.

- Un Equipo de coordinación (Coordinadora, Orientadora, Jefa de Estudios y responsables de los Departamentos Didácticos) que planifica, temporaliza, anima, recopila las distintas realizaciones y sugerencias, y se encarga de su difusión entre los propios alumnos, los padres y los profesores de nuestro centro y de otros centros.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) es el órgano a través del cual se debe articular la citada coordinación. Aprueba y hace propuestas a las directrices elaboradas por el equipo de coordinación. Cada Jefe de Departamento actúa como intermediario entre equipo de coordinación y profesorado. Los Departamentos Didácticos se encargan de coordinar y llevar a la práctica en el aula los distintos proyectos del plan de actuación.

Metodología

En los distintos proyectos que engloba el programa de promoción del talento del IES Saavedra Fajardo se implementan metodologías activas y participativas en las que el alumnado es el actor principal.

De los objetivos anteriores, se desprende la complejidad y la ambición de nuestro programa, pues engloba, además del concurso, un reto trimestral, otros proyectos (Imagen 1) que se materializan en múltiples acciones y actividades.



Imagen 1. Proyectos del Programa de Promoción del Talento del IES Saavedra Fajardo

En este artículo nos centraremos en la metodología referida al Trabajo por Retos que se enmarca concretamente en el proyecto *Concurso: Un Reto Trimestral*.

Concurso Un reto Trimestral

El trabajo por retos lo podemos definir como una metodología innovadora con carácter eminentemente activo y globalizador y con concreción a nivel de aula. Pretende conseguir la participación de todos los profesores de los distintos Departamentos Didácticos, de todos los alumnos de los grupos de la ESO y de sus padres / madres.

Podríamos decir que esta actividad es poderosa y su valor reside en enfatizar el principio de inclusividad, tanto en el proceso de enseñanza (todo el profesorado y las Programaciones Didácticas) como en el proceso de aprendizaje (todo el alumnado independientemente de su punto de partida)

El formato de la actividad es de tipo concurso: *Un reto trimestral*. Consiste en proponer a los alumnos de los grupos de la ESO la realización de un RETO cada trimestre.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de metodología o trabajo por retos?, ¿cómo se implementa con formato concurso? Para responder a estas cuestiones pasamos a explicar cuáles son las ideas clave en las que se basa (Imagen 2):

- Un RETO es cualquier actividad que se proponga para realizar. Puede ser un enigma, un trabajo de investigación, una foto, un pequeño sketch, un prototipo, una maqueta, ...
- Son propuestos por los distintos Departamentos Didácticos procurando retos multidisciplinares, de manera que todos los alumnos de la ESO cursen al menos una materia de los departamentos que lo proponen. Cada trimestre todos los grupos de alumnos de la ESO podrán optar a un reto.
- Se propone un plan de trabajo secuenciado en distintas fases para su desarrollo. Los productos finales presentados serán evaluados con estándares de aprendizaje evaluables de las materias que proponen el reto. Los participantes serán los alumnos de Secundaria, que formarán equipos con sus compañeros de grupo-clase. Cada equipo del grupo-clase de ESO realizarán el trabajo de forma cooperativa. El tutor será el encargado de organizar equipos heterogéneos que sean funcionales (en los que se pueda realizar una buena distribución de tareas) teniendo en cuenta tanto las características individuales de los alumnos como la idiosincrasia de cada grupo-clase.

- De las producciones obtenidas por los equipos de cada grupo-clase, las dos mejores serán las que se seleccionarán para participar en la fase Concurso. La selección la harán los profesores de las materias que participan en el reto junto con los alumnos (coevaluación).
- Se establecerán dos categorías: Categoría A: 1º y 2º ESO; Categoría B: 3º y 4º ESO. La puntuación de cada grupo-clase será la suma de las puntuaciones obtenidas por el equipo 1 y el equipo 2 de cada grupo-clase.
- Se puntuarán los tres mejores trabajos presentados a concurso de cada categoría. Además, se puntuará la participación. Las puntuaciones de cada equipo se sumarán a la cuenta general del grupo-clase.
- Una vez finalizado el tercer reto del curso, el grupo-clase que obtenga la mayor puntuación total será el ganador del concurso y recibirá el premio subvencionado por el AMPA.
- A toda la información se le dará la mayor difusión posible y se publicará en el blog de Altas Capacidades del instituto:
<http://altascapacidadesintelectuales.wordpress.com>



Imagen 2. Bases del Concurso Un Reto Trimestral

¿Por qué nos parece de interés esta metodología? ¿Realmente es aceptada por parte del alumnado y del profesorado?

Empezamos por el alumnado...

Esta metodología implica la participación de los estudiantes, haciéndolos responsables de su propio aprendizaje. La realización de trabajos en equipos heterogéneos con dinámicas cooperativas conlleva un cambio metodológico que potencia el desarrollo de capacidades y habilidades específicas tan importantes como: pensamiento creativo, pensamiento divergente, habilidades comunicativas, gestión y expresión emocional,..., que posibilitan el desarrollo de los distintos talentos de los estudiantes relacionados tanto con las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) como con la inteligencia emocional (Goleman, 1996) Asimismo, promueven valores tan importantes en nuestra sociedad como responsabilidad, autoestima, autoconocimiento, bien común... (Imagen 3)



Imagen 3. Trabajo Cooperativo. Innovación metodológica

La fase Concurso lleva implícito el escenario de competición. Lejos de argumentar y dirigir la atención a la actual controversia sobre los aprendizajes de tipo competitivo frente a los cooperativos, lo que pretendemos es que el alumnado tenga un plus de motivación. Al programarlo desde equipos cooperativos, la finalidad no es el individualismo, sino el grupo. Cuando nuestra riqueza suma es cuando el producto del trabajo en equipo tiene sentido. Esta perspectiva necesita que el alumnado mire a su compañero desde la posibilidad (qué puede o puedo aportar al equipo); la idea es que el producto final se vea enriquecido por todas las participaciones de sus componentes. Por ello, tan importante es el producto como el proceso que se ha llevado a cabo para llegar al mismo, teniéndolo en cuenta el profesorado en su valoración.

Y el profesorado... ¿En qué se beneficia?

De la misma manera que esta metodología requiere de una participación del alumnado, también requiere de la misma participación en el profesorado. Trabajar en equipo interdepartamental es una estrategia enriquecedora que pone de manifiesto la sinergia de las distintas programaciones, da coherencia horizontal a las competencias que deben abordar nuestros alumnos y con la misma actividad se puede multiplicar el efecto del aprendizaje y, por otro lado, economizar en tiempo. Desde las programaciones se establecen los estándares de aprendizaje que estarán implicados en el reto y serán evaluados según esta actividad.

Proceso de elaboración de los Retos trimestrales

Dar a luz un reto requiere de bastante coordinación entre el profesorado, puesto que se trata de una actividad multidisciplinar en la que varios Departamentos Didácticos están involucrados en su elaboración. A continuación, se describen las distintas fases del proceso:

Primera Fase: Planificación

Desde la CCP se decide la temática de los retos para el curso académico y se asocian los Departamentos Didácticos para desarrollar los tres retos del curso. Solo hay un requisito para dicha asociación y es que todos los alumnos de la ESO deben cursar al menos una de las materias de los departamentos que participan en el reto.

Los Jefes de Departamento (responsables del programa) llevarán a sus respectivos departamentos los acuerdos adoptados, pasando así a la fase creativa de la que saldrán las ideas que se discutirán y consensuarán entre todos los miembros de dichos departamentos. La actividad propuesta deberá ser planificada para su desarrollo (tercera fase).

Segunda fase: Organización de Equipos

La participación del Departamento de Orientación se realiza desde la Acción Tutorial y queda reflejada en su Plan de Acción Tutorial. Desde el mismo se atiende a unos objetivos que confluyen directamente con la metodología de trabajo por retos.

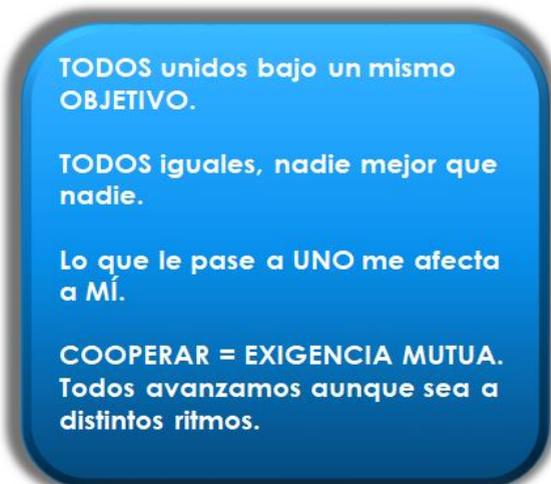
Para plantear la actividad *Un Reto Trimestral*, como hemos dicho anteriormente, se debe conjugar COOPERACIÓN-COMPETICIÓN. La primera parte permitirá que el alumno crezca en competencias emocionales (habilidades blandas), la segunda, permitirá avanzar en competencias académicas (habilidades duras).

1. El punto de partida: la atención a la diversidad de nuestro centro. Desde el inicio del curso el profesorado conocerá la riqueza que tienen sus aulas para poder ir adaptando la metodología de enseñanza. Concretamente el profesorado tutor/a tendrá una fotografía del alumnado que se irá modificando a lo largo del curso y la intervención educativa. Una tarea fundamental del tutor/a será organizar equipos heterogéneos atendiendo a distintas capacidades, sexo, cultura, necesidades. Estos equipos heterogéneos estarán formados por entre cuatro y seis alumnos. Las tareas del reto determinarán y concretarán exactamente el número de componentes.

2. Sensibilización y concienciación del trabajo en equipo. A través de sesiones de tutoría se intentará trasladar el concepto de trabajo en equipo, en el que todos/as participan y todos/as son escuchados, se les enseñarán técnicas de trabajo en equipo: Phillip 66, Técnica de los sombreros pensantes de Edward de Bono, ... Además, se incidirá en la necesidad de que cada alumno tenga un rol en ese grupo: portavoz, secretario, controlador, coordinador. Estos roles pueden ser fijos o variables, según la necesidad de la tarea. En estas sesiones se les explicará la finalidad del aprendizaje a través de equipos cooperativos, sus principios fundamentales.
(Imagen 4)

3. Difusión de los equipos a través de la coordinadora del programa. Estos grupos se pueden modificar para atender las demandas de los Retos, pero seguirán siempre las mismas premisas: heterogeneidad y principios de trabajo en equipo cooperativo.

Según la tarea que se plantee en el reto, la participación del alumnado se encaminará a una



acción u otra. Para ello es necesario que se establezcan diferentes niveles de complejidad de las tareas.

Tercera fase: Plan de trabajo

En esta fase se tratan de organizar todas las actuaciones que se van a realizar por parte de cada departamento para desarrollar el reto y su temporalización.

Una vez que los Departamentos Didácticos se han puesto de acuerdo en la actividad concreta que van a proponer como reto, se procede a su planificación y posterior desarrollo.

Para una mejor visualización de esta fase se desarrolla a continuación, un ejemplo concreto: el plan de trabajo del reto nº2 del concurso *Un Reto Trimestral* del curso 2019/2020, que se ha desarrollado durante en el segundo trimestre de este curso. Los departamentos asociados han sido Física y Química, Biología y Geología, Inglés y Música.

Reto nº2. Anuncios por el medioambiente: Deja huella, ¡redúcela!

¿Qué tienen que hacer los alumnos?

- Analizar la huella de carbono que todos dejamos en nuestro planeta y cómo podríamos reducirla (clases de Física y Química o Biología y Geología).
- Crear un guion en inglés para grabar un anuncio de entre uno y dos minutos donde mostremos qué podemos hacer en nuestra vida diaria para apoyar un desarrollo sostenible de nuestro medio ambiente y reducir nuestra huella de carbono (clase de Inglés).
- Este video debe incluir una sintonía cantada (*jingle*) en inglés y español con el mensaje final del anuncio a modo de slogan (clase de Música y tutoría). La música puede ser original o con una base predefinida.

¿Cómo lo llevamos al aula?

La planificación reside en distribuir las tareas en los tiempos necesarios para su realización para cada materia que propone el reto. En la tabla 1 se recoge la planificación del reto nº2. Anuncios por el medioambiente: Deja huella, ¡redúcela!

Tabla 1. Reto n°2. Plan de actuación por tareas, sesiones y materias

Semana	Departamento	Tarea/objetivo	Acuerdos/Sesiones empleadas (Ses.)
Primera Fase. Desarrollo de los conceptos.			
1ª (+8/ene)	Iniciación a la Investigación (1º/3ºESO) Física y Química (2º/3º/4ºESO) Biología (1º/3º/4ºESO)	- Explicarles en qué consiste el reto n° 2. - Aprender sobre la huella de carbono. - Calcular la huella de carbono del equipo. (Seleccionar una aplicación para ello) - Investigar sobre qué podemos hacer para limitar nuestra huella de carbono en nuestro día a día. (una de las sesiones, por equipos, trabajarán sobre esta idea)	ByG 1ºESO (de 4 o 5 Ses.) FyQ 2ºESO (de 4 o 5 Ses.) FyQ 3ºESO (2 Ses.) ByG 3ºESO (2 Ses.) FyQ 4ºESO (2 Ses.) ByG 4ºESO (2 Ses.) Los alumnos que no cursen estas materias se les entregará un documento resumen con los contenidos más importantes del tema.
2ª (+13/ene)			
Segunda Fase: Elaboración del contenido de los vídeos			
3ª (+20/ene)	Inglés (1º/2º/3º/4ºESO)	- Elaborar por equipos un guion en inglés para un anuncio/documental con el desarrollo de una idea para limitar nuestra huella de carbono en nuestro día a día.	Inglés (2 sesiones por nivel)
4ª (+27/ene)	Música (2º/3ºESO) Tutoría (1º/4ºESO)	- Elaborar por equipos un <i>jingle</i> (canción-slogan) en inglés y español para que sea la parte final del anuncio.	Música (2 Ses. por nivel) Tutoría (1 sesión) concretar
5ª (+3/feb)	Música (2º/3ºESO) Tutoría (1º/4ºESO)	- Continuar con la elaboración por equipos del <i>jingle</i> .	Música (2 Ses. por nivel) Tutoría (1 sesión) concretar

Tercera Fase: Grabación de los vídeos			
6^a (+10/feb)	Inglés (1º/2º/3º/4ºESO)	- Grabar el anuncio/documental que incluya el <i>jingle</i> .	Inglés (2 Ses. por nivel) Pueden utilizar alguna sesión en casa.
7^a (+17/feb)	Biología y Geología (1ºE) Física y Química (2º/3ºE) Inglés (4ºE)	Últimos días de entrega, a la dirección indicada. Votación de los alumnos y profesores para seleccionar los dos mejores anuncios por grupo-clase. Estos pasarán a la fase concurso que serán valorados por los departamentos implicados y los equipos de alumnos.	Dejaremos hasta martes 18 de febrero para que entreguen los trabajos. En la última clase de la semana de las materias De BG, FQ o inglés se realizará la selección de los dos mejores anuncios de cada grupo-clase.
ENTREGA de trabajos seleccionado por grupo-clase: lunes 24 de febrero de 2020			Se enviarán a la dirección de correo asignada para ello.
Cuarta Fase: Evaluación			
Semana del 24 al 28 de febrero de 2020			Evaluación (profesores) Coevaluación (en tutoría)
A primeros de marzo se conocerán los ganadores del reto n° 2			
Durante la primera semana de marzo los equipos de cada grupo-clase, por niveles, realizará un <i>Kahoot*</i> sobre los contenidos desarrollados. Nos servirá de Actividad Extra para el Concurso. Los departamentos de Física y Química y Biología y Geología podremos utilizar los resultados de esta actividad como uno de los instrumentos de evaluación para calificar nuestros estándares de aprendizaje.			

Llegados a este punto, es interesante hacer una estimación del costo en número de sesiones dedicadas al desarrollo de esta actividad para tenerlo en cuenta a la hora de su evaluación y calificación en cada una de las materias (Tabla 2).

Tabla 2. Cuantificación en sesiones del Reto nº2

Costo del Reto en número de sesiones				
Materia	Nº sesiones			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Física y Química		4	2	2
Biología y Geología	4		2	2
Inglés	4	4	4	4
Música		4	4	
Tutoría	3	1	1	3
Casa	2-3	2	2	2-3
Totales	14	15	15	14

Cuarta fase: Evaluación

En esta fase distinguiremos la evaluación en tres ámbitos: evaluación de la actividad-Reto, evaluación de la Fase Concurso y evaluación de la metodología.

1. Evaluación de la actividad-RETO.

Serán los profesores de los distintos departamentos implicados en el reto los que califiquen los estándares de aprendizaje evaluables, programados en cada materia para la evaluación de esta actividad.

La evaluación no sólo se hará del producto final entregado, sino también del proceso de su desarrollo; así se utilizarán distintos instrumentos de evaluación acordes con lo programado en cada materia: escala de observación, cuestionarios (*kahoot*), diseño del prototipo, ... y, por supuesto, será conveniente la participación del alumnado en el proceso de evaluación con su autoevaluación y coevaluación, elementos importantes en el trabajo en equipos cooperativos.

2. Evaluación de los retos. Fase Concurso

Cada grupo-clase de la ESO elegirá junto a uno de los profesores de las materias del reto los dos mejores trabajos, productos finales, para que pasen a la fase concurso.

Los trabajos que pasan a la fase concurso serán evaluados atendiendo a los criterios de calificación que se entregaron en el momento de la propuesta del reto. La evaluación se realizará por los profesores de las materias del reto (con un porcentaje de un 70% sobre la calificación final) y por los alumnos de cada grupo-clase.

Finalmente se hace entrega de los premios a los dos grupos-clase, uno de cada categoría, que mayor número de puntos hayan conseguido entre todos los retos realizados del curso.

3. Evaluación de la metodología.

Al finalizar el curso se pasa al profesorado, alumnado y a las familias un cuestionario de satisfacción sobre la metodología del trabajo por retos, donde se les pregunta entre otras cuestiones por la información recibida, el trabajo en equipos cooperativos, el grado de atención a la diversidad que alcanza. De aquí deben salir siempre propuestas de mejora y puntos de partida para seguir avanzando en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

La valoración general del desarrollo de esta metodología es positiva, curso tras curso avanzamos en participación, colaboración y fidelización con el proyecto.

En este sentido se encaminan las propuestas de mejora:

1. Información y comunicación del proyecto
Mejorar la coordinación entre profesores y la difusión del trabajo realizado en los distintos departamentos.
Aumentar el nivel de información que se da a los alumnos sobre los proyectos que realizan, para que sean conscientes de lo que hacen y, por tanto, de su beneficio.
Mejorar la comunicación con las familias, ofreciéndoles información y seguimiento de los proyectos en los que participan sus hijos y el enriquecimiento que esto conlleva.
2. Participación activa de todos los alumnos desde todas las materias.

Quinta fase: difusión

La difusión es la culminación del proceso. El trabajo realizado debe merecer, no sólo el reconocimiento cuantitativo en la calificación del alumno por parte del profesor, sino también, el del resto de la Comunidad Educativa.

Por ello, los alumnos son los divulgadores de su trabajo a través de diferentes vías:

1. Exposición de trabajos a compañeros de otros niveles en jornadas diseñadas para ello: Semana de la Ciencia y la Tecnología, Semana de las Lenguas, Día del Deporte, Día de Santo Tomás de Aquino.
2. Compartiendo experiencias con los compañeros de otros centros a los que se desplazan nuestros alumnos o invitamos a nuestro centro, como los centros de Primaria de nuestro entorno. También, incluyéndolas en otros programas o proyectos propuestos por la Consejería, a nivel regional y nacional, como ESenRED.
3. Presentando los trabajos a todos los padres del centro en la Semana de los Proyectos, que se celebra en la primera semana de junio, y en la que son los alumnos los que explican los trabajos y experiencias realizados durante el curso.
4. En la revista *TalenS@vedra*, donde se recogen los proyectos de cada curso, escritos por sus propios protagonistas. https://issuu.com/ana410/docs/revista_n_0

Asimismo, es importante la difusión de experiencias por parte del profesorado en otros centros a través de cursos de formación, jornadas de experiencias de centros o invitaciones directas entre ellos.

Conclusiones

Para llevar a cabo un proyecto de este tipo lo más importante es creer en él e integrarlo como una actividad más de nuestro centro y no como algo excepcional. Si se consigue esta premisa, ni los profesores, ni los alumnos verán esta forma de trabajar como una carga o como algo que se sale de lo curricularmente establecido. Es obvio que los tiempos nos obligan a trabajar de otra forma y que esa forma pasa forzosamente por un cambio de metodología en nuestras aulas. Las clases magistrales pueden ser eficaces en momentos puntuales, pero los alumnos tienen que construir su propio aprendizaje, sin olvidar que las nuevas tecnologías son un compañero de viaje en este proceso.

La implementación de estas metodologías facilita la participación activa de los estudiantes haciéndolos responsables y protagonistas de su propio aprendizaje.

La realización de trabajo en equipos heterogéneos con dinámicas cooperativas conlleva un cambio metodológico que potencia el desarrollo de capacidades y habilidades específicas tan importantes como el pensamiento creativo, divergente, las habilidades comunicativas, la gestión emocional, ... y que posibilitan el desarrollo tanto de las inteligencias múltiples como de la emocional (Imagen 5)

En todo proceso de construcción del aprendizaje debe haber una implicación directa del profesorado, de manera activa, desde la propia experiencia y reflexión didáctica intradepartamental. Cuando enseñamos lo hacemos para todos/as, contamos con toda la riqueza de nuestra aula y avanzamos desde sus potencialidades para disminuir sus debilidades. El proceso de enseñanza del siglo XXI requiere de una reflexión y actuación conjunta de todos los agentes implicados. Los centros educativos deben estar preparados para los nuevos cambios y desafíos con los que nos encontramos y el profesorado debe tener un espacio de reflexión didáctica que promueva a la investigación de metodologías activas. Proyectos como *Concurso: Un Reto Trimestral* pueden ser un primer paso donde pongamos de relieve lo importante de estar coordinados y colaborando conjuntamente de manera cooperativa. Solo experimentándose a nivel personal, involucrándose en él, podremos formar parte de esta maravillosa experiencia. Es un RETO para nuestro alumnado, es un RETO para nuestro profesorado y merece la pena.



Imagen 5. Relación entre actividades y desarrollo de los talentos.

Referencias

- Booth T., Ainscow, M. (2016). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Traducción y adaptación al castellano Echeita, G., Muñoz, Y. y Sandoval, M.). Madrid: OEI, FUHEM
- Fuentes P., Ayala A., De Arce, J.F. y Galán, J.I. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Las canciones motrices en inglés para trabajar la Expresión Corporal en Educación Infantil

Felipe Gértrudix-Barrio¹, María Fernández-Pérez.

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La notable aparición de Centros Bilingües en nuestra sociedad cobra gran relevancia a nivel mundial, siendo el inglés un idioma prioritario en la mayoría de ellos y en algunas disciplinas, como es el caso de la psicomotricidad en Educación Infantil, impartidas en dicho idioma. El objetivo de la investigación fue conocer el impacto que tienen las canciones motrices en inglés en el desarrollo del infante. El diseño se enmarca en el paradigma de la investigación-acción y el estudio de caso, con una metodología mixta cualitativa-cuantitativa, tomando el análisis de contenido y, posteriormente, con la técnica del diseño experimental (pretest-experimento-postest). El estudio se ha realizado en un aula de 4 años en un centro bilingüe de la localidad de Toledo en España. A partir de los resultados se puede inferir que las canciones motrices en inglés fortalecen el desarrollo del niño de 4 años a nivel físico, social, afectivo e intelectual, siendo mayor su respuesta a un mayor conocimiento de las mismas

Palabras clave: primera palabra, segunda palabra, tercera palabra y cuarta palabra.

Movement English songs to work the Movement Language in Pre-Primary Education

¹ felipe.gertrudix@uclm.es El artículo es una acción de investigación del Centro de Investigación y Documentación Musical (CIDoM)-Unidad Asociada al CSIC <https://beta.cidom.es>

Abstract

Nowadays, the considerable appearance of Bilingual Schools in our society acquires great relevance over the world, being English the priority language in most of them. That's why, some disciplines, such as psychomotricity in Pre-Primary Education, are taught in this language. The objective of the research was to know the impact that Movement English Songs have on the development of the infant. The design is framed in the action research and case study paradigm, with a mixed qualitative-quantitative methodology, taking the content analysis and, later, with the experimental design technique (pretest-experiment-post-test). The study was carried out in a 4-year-old classroom in a bilingual centre in the town of Toledo in Spain. From the results, it can be inferred that Movement English Songs strengthen the development of the 4-year-old child at a physical, social, emotional and intellectual level, being more responsive to a greater knowledge of them

Keywords: Body language, English, movement songs, pre-primary education

Introducción

A pesar de la controversia de la educación bilingüe en España (Pavón, 2018), es una realidad innegable el incremento notable de los Centros Bilingües y toda la legislación creada en torno a ellos (Guadamillas & Alcaraz, 2017; Lozano & Chacón, 2017).

Es curioso advertir cómo las clases de psicomotricidad en los colegios pasan a un segundo plano en numerosas ocasiones. Algunos maestros consideran que es una pérdida de tiempo, apenas ponen interés en la preparación de sus clases y piensan que únicamente sirven para que los niños “corran un rato”; situaciones muchas veces provocadas por la falta de formación de los docentes en esta materia (Díaz & Quintana, 2016). Pero muy al contrario, si hay algo que destacar en Educación Infantil es su perspectiva globalizadora dentro de la enseñanza (Palumbo, Pallonetto & Ambretti, 2020), por lo que no podemos dejar a un lado la psicomotricidad (Mateo-González, 2017). Además, debemos incidir en el aprendizaje y en la adquisición del inglés dentro de un aula de psicomotricidad, teniendo en cuenta la expresión corporal como principal medio de trabajo.

Atendiendo a estas premisas nos preguntamos si, ¿se verá favorecido el desarrollo del niño de 4 años -físico, social, afectivo e intelectual-, al utilizar canciones motrices en inglés, dentro de las sesiones de psicomotricidad, en un centro bilingüe?

Expresión Corporal en Educación Infantil

El niño en un principio es prácticamente sólo motricidad, su única comunicación con el mundo es corporal, su único lenguaje es lenguaje corporal, y a través de él expresa sus estados de ánimo, sus afectos, sus necesidades fisiológicas, se comunica con otros niños y con los adultos (Gil & Gutiérrez, 2005). La expresión corporal es, por tanto, el principal medio de comunicación que posee un niño en sus primeros años.

A medida que va creciendo, aumentan sus posibilidades de acción. Es decir, que además de recibir y expresar mensajes, es capaz de interiorizarlos, poseer autoconciencia, aceptar su propio cuerpo y el de sus iguales, convirtiéndose así en un miembro autónomo de su sociedad (Feaver, 2019).

Es importante partir de una enseñanza que fomente el aprendizaje experiencial o vivencial (Herraz, 2014). Sus conocimientos previos constituyen la base para la adquisición de aquellos que están por venir. Tampoco podemos olvidar que los niños han de ser los principales protagonistas de su aprendizaje, sintiendo que su trabajo está siendo valorado como tal.

Además, hay que tener en cuenta que la expresión corporal va a ser un elemento primordial a la hora de desarrollar la creatividad, despertando la originalidad de cada niño y fomentando sus capacidades expresivas. En este sentido, los niños no aprenden de manera mecánica, ni por imitación de modelos, sino que cada uno actúa en base a su espontaneidad y modo de expresión.

El cuerpo y la motricidad poseen una importante carga afectiva, pues nos encontramos ante un claro ejemplo de expresividad. Según Vaca (2005), componen un lenguaje que vale la pena comprender, pues ayuda a conocer al sujeto, a saber, cómo, cuándo y dónde intervenir. La expresión corporal puede ser un gran recurso para acercarse al alumno de una manera más emocional, sin necesidad de palabras. Dicha comprensión es posible gracias al cuerpo, a su movimiento y a la expresividad de cada uno de ellos.

Se puede afirmar que la Educación por medio del movimiento estimula el proceso de pensamiento crítico; ayuda a los niños a comprender sus propias ideas y sentimientos; permite la capacidad y habilidad de entender a otras personas; permite el desarrollo de destrezas fundamentalmente motoras y estimula una mayor comprensión de aspectos académicos y cognitivos (Bolaños, 2006).

Por tanto, todas estas experiencias corporales que los niños puedan vivir en esta etapa infantil facilitarán su aprendizaje futuro y contribuirán a su desarrollo en muchos sentidos: físico, social, afectivo e intelectual.

El niño en un principio es prácticamente sólo motricidad, su única comunicación con el mundo es corporal, su único lenguaje es lenguaje corporal, y a través de él expresa sus estados de ánimo, sus afectos, sus necesidades fisiológicas, se comunica con otros niños y con los adultos (Gil & Gutiérrez, 2005). La expresión corporal es, por tanto, el principal medio de comunicación que posee un niño en sus primeros años.

A medida que va creciendo, aumentan sus posibilidades de acción. Es decir, que además de recibir y expresar mensajes, es capaz de interiorizarlos, poseer autoconciencia, aceptar su propio cuerpo y el de sus iguales, convirtiéndose así en un miembro autónomo de su sociedad (Feaver, 2019).

Es importante partir de una enseñanza que fomente el aprendizaje experiencial o vivencial (Herraz, 2014). Sus conocimientos previos constituyen la base para la adquisición de aquellos que están por venir. Tampoco podemos olvidar que los niños han de ser los principales protagonistas de su aprendizaje, sintiendo que su trabajo está siendo valorado como tal.

Además, hay que tener en cuenta que la expresión corporal va a ser un elemento primordial a la hora de desarrollar la creatividad, despertando la originalidad de cada niño y fomentando sus capacidades expresivas. En este sentido, los niños no aprenden de manera mecánica, ni por imitación de modelos, sino que cada uno actúa en base a su espontaneidad y modo de expresión.

El cuerpo y la motricidad poseen una importante carga afectiva, pues nos encontramos ante un claro ejemplo de expresividad. Según Vaca (2005), componen un lenguaje que vale la pena comprender, pues ayuda a conocer al sujeto, a saber, cómo, cuándo y dónde intervenir.

Se puede afirmar que la Educación por medio del movimiento estimula el proceso de pensamiento crítico; ayuda a los niños a comprender sus propias ideas y sentimientos; permite la capacidad y habilidad de entender a otras personas; permite el desarrollo de destrezas fundamentalmente motoras y estimula una mayor comprensión de aspectos académicos y cognitivos (Bolaños, 2006).

Por tanto, todas estas experiencias corporales que los niños puedan vivir en esta etapa infantil facilitarán su aprendizaje futuro y contribuirán a su desarrollo en muchos sentidos: físico, social, afectivo e intelectual.

Las canciones motrices

Para trabajar la expresión corporal en educación infantil hay que partir de recursos que resulten interesantes y motivantes para los alumnos, y que se ajusten a sus necesidades educativas. Algunos de estos recursos son las canciones motrices, los cuentos motores, la danza y los juegos expresivos.

En esta investigación nos hemos centrado en las canciones motrices, ya que la interrelación entre los contenidos corporales y musicales producen un mayor crecimiento personal y de habilidades en áreas de expresión (Blanco, 2012). Los niños también pueden comunicarse sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal, como es el caso de la música y el cuerpo. Las canciones representan la síntesis global de los elementos del lenguaje musical (Conde, Martín & Vicianá, 2002). Cantar, es una acción espontánea para los niños. Esta necesidad que surge a partir de la canción contribuye al desarrollo de su personalidad y es un elemento motivante para la mayoría de los niños, creando un ambiente idóneo para adquirir conocimientos y desarrollar determinadas acciones (Ratminingsih,

2011; Shayakhmetova, Shayakhmetova, Ashrapova & Zhuravleva, 2017).

Según Herraz (2014), en muchas ocasiones será conveniente usar músicas conocidas ya que motivará al alumnado, sin embargo, otras veces es necesario usar músicas desconocidas para sorprender al alumnado y ayudar a desarrollar su creatividad (Panchi, Lara, Panchi, Panchi & Villavicencio, 2019). Por tanto, lo idóneo sería utilizar una combinación de ambas.

Además, existe una conexión entre el ritmo y el lenguaje verbal. El texto implícito en las canciones favorece la realización de las acciones motrices, así como también, contribuye a su aprendizaje y verbalización.

El tono pegadizo de la melodía resulta motivante y permite realizar las acciones motrices propuestas con una mayor expresividad, proporcionan un clima afectivo apropiado y placentero (Conde, Martín & Viciano, 2002).

Para los niños, la música es la base de la exploración lúdica, la experimentación con el mundo que les rodea, el núcleo de su socialización, la comunicación expresiva y el refugio donde encuentran la paz, alegría y satisfacción (Pérez, 2012). Esto les será de gran utilidad en su futuro como adultos, sirviéndose de la música y del movimiento como una vía de diversión, de liberación de energía y emoción. Así como un medio de expresión para todo aquello que no sean capaces de transmitir verbalmente.



Ilustración 1. Efectos producidos por las canciones motrices en los niños

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil debe ser lo más dinámico posible, tratando de despertar el interés de los alumnos y siendo atractivo para ellos. La música puede resultar una herramienta imprescindible para este proceso, aumentando sus capacidades, modos de expresión y desarrollo.

Canciones Motrices a partir de una Lengua Extranjera: Inglés

La capacidad de expresarse en varias lenguas constituye, sin ninguna duda, objetivo prioritario en un sistema educativo de calidad que aspira a la formación íntegra del alumnado. Adquirir una lengua extranjera, contribuye al desarrollo personal, social y cultural de cualquier persona.

La iniciación temprana es un factor decisivo para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa en otros idiomas (Huete & Morales, 2003). Los niños y niñas necesitan comunicarse en, al menos, dos lenguas extranjeras para afrontar los nuevos retos que el mundo cada vez más globalizado y multicultural

demanda.

La utilización de canciones para introducir al alumnado el aprendizaje de una segunda lengua, supone un alto grado de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2017). Trabajar con canciones en inglés, infiere un enriquecimiento de vocabulario para el niño, así como la adquisición de estructuras gramaticales en la nueva lengua. Según Forster (2006), utilizar canciones en inglés supone una mejora del aprendizaje en cuanto al ritmo de diálogo, entonación y pronunciación.

Lynch (2005) nos comenta que, los profesores pueden y deben usar las canciones como parte de su repertorio de enseñanza en el aula. Es recomendable, especialmente, en edades tempranas ya que contienen lenguaje genuino, son fáciles de obtener, proporcionan vocabulario, gramática y aspectos culturales y son divertidas para los estudiantes. Sin duda, utilizar canciones con los alumnos, resulta eficaz y divertido para adquirir un nuevo idioma.



Ilustración 2. Efectos producidos por las canciones motrices en inglés en los niños

Estudios precedentes

En el contexto del objetivo de la investigación existen trabajos previos que avalan nuestra propuesta y desde las que dirigimos nuestra perspectiva específica. Así, encontramos el trabajo de Andrés (2018) quien desarrolló un método con canciones infantiles para estimular desde bebés hasta niños de 3 años. Por su parte Shin (2017) analiza la importancia de la música en la vida de los niños y en cómo conseguir usar las canciones y el movimiento de manera más efectiva para su proceso de aprendizaje. Otros trabajos han abordado la capacidad de hablar de los niños gracias a las canciones motrices (Yetti, Syafnita & Syarah, 2018) o en cómo las canciones motrices ayudan a completar un desarrollo holístico del infante en sus dimensiones de afectividad, cognición, socioemoción y creatividad (Králóvá & Kołodziejcki, 2016).

En general, podemos observar, que estos antecedentes de investigación han utilizado recursos similares, aunque con alguna diferencia en su finalidad de

estudio. La música y el movimiento son los principales protagonistas, sirviéndose de la canción, la danza y la expresión corporal como principal medio de acción.

Todos estos recursos son utilizados en edades tempranas con distintos objetivos. Analizando las investigaciones mencionadas anteriormente, podemos comprobar que la música y el movimiento pueden contribuir a la mejora de la alfabetización (Esteve, 2013), habilidades de lectura (Walton, Canady & Dixon, 2010), construcción de propias formas de aprendizaje, expresión y comunicación (Economidou, Chrysostomou & Socratous, 2011), aprendizaje de un segundo idioma (Ruiz, 2014; Kang, 2017).

En definitiva, nos abren las puertas de un aprendizaje diferente, donde se pueden plantear actividades innovadoras con efectos muy positivos para los alumnos, y a su vez, interesantes y motivadoras para ellos (Economidou, Chrysostomou & Socratous, 2011). Además, ayuda a fortalecer aspectos como la comunicación, la interacción entre compañeros, la participación o la desinhibición.

Por otro lado, debemos destacar una de las conclusiones obtenidas: el que los niños son capaces de desenvolverse más positivamente a través de la expresión corporal, que a través de la verbal.

Es por esto, que dados los efectos favorables que producen, se debe seguir fomentando la música y el movimiento con los más pequeños.

Diseño de la investigación

El método utilizado está enmarcado en el paradigma de la investigación-acción participativa, entendido como la reflexión relacionada con el diagnóstico (Zúñiga-González, Jarquín-Saez, Martínez-Andrades & Rivas, 2016; Botella & Ramos, 2019). Con ello se intenta advertir los problemas sociales permitiendo una intervención con el objetivo principal y así conseguir una mejora. De esta forma se ha pretendido detectar si el estudiado es capaz de desarrollar ciertas capacidades (desarrollo físico, desarrollo social y desarrollo intelectual), a partir del uso de canciones motrices en inglés, trabajadas en la materia de psicomotricidad.

Población y muestra de análisis

Esta investigación ha tenido lugar en un colegio, situado en la localidad de Toledo (España), que, desde hace unos años, tiene la acreditación de Centro Bilingüe. Para dicha investigación es necesario una población y una muestra de análisis (Lohr, 2000).

La población de nuestra investigación hace referencia al total de los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil, que es de 40 ($\eta=40$) y coincidente con la muestra de ($n=40$) (López, 2004), clasificada según el ambiente musical y bilingüe que tiene cada niño. Esta clasificación ha sido obtenida a partir de los datos de una encuesta realizada a las familias.

Tabla 1

Clasificación de la muestra de análisis

Ambiente musical			Ambiente bilingüe		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
6	18	16	4	34	2

Método

Nuestra investigación se basa en un estudio experimental (Zurita-Cruz, Márquez-González, Miranda-Navales & Villasís-Keever, 2018), que ha permitido descubrir con mayor grado de confianza las relaciones de tipo causal entre hechos, como es el desarrollo del niño al utilizar canciones motrices en inglés, y fenómenos de la realidad, al ser dentro de las sesiones de psicomotricidad en un Centro Bilingüe (Rodríguez, 2011).

Las técnicas e instrumentos de recogida de la información (Torres, Paz & Salazar, 2014), han sido las siguientes: a) la encuesta a familias, b) las actividades didácticas, propuestas a partir de canciones motrices en inglés, sirviendo de base para nuestra investigación, y c) la rúbrica de evaluación:

Tabla 2

Resumen diseño de la investigación

<i>Variables de análisis</i>		Técnicas e instrumentos de recogida de información	
		<i>Fuentes de información</i>	<i>Métodos de investigación</i>
<i>Variables dependientes</i>	Respuesta física	Observación directa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación • Actividades didácticas • Rúbrica de evaluación
	Interacción entre compañeros		
	Desinhibición		
	Comprensión y adquisición de acciones o conceptos en inglés		
<i>Variables independientes</i>	Ambiente	Observación indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta
	Género		
	Canciones motrices	Observación directa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación • Actividades didácticas • Rúbrica de evaluación

Actividades didácticas utilizadas en la investigación

La investigación se ha ido desarrollando a lo largo de tres sesiones de psicomotricidad en inglés, durante un periodo de tres semanas, realizando una sesión en cada una de ellas (ver anexo).

Las actividades han sido propuestas en torno a las canciones motrices que se han empleado en dichas sesiones:

- 1ª sesión, con una canción motriz en inglés desconocida para los niños, Penguin dance,
- 2ª sesión, con una canción motriz en inglés inventada, de elaboración propia, Monkey dance,
- 3ª sesión, con una canción motriz en inglés conocida para ellos, Baby shark dance.

Previo a cada una de las tres sesiones de psicomotricidad, se les ha entregado a los niños un distintivo temático, a modo de colgante, para facilitar su identificación y aumentar su interés y motivación. En la primera sesión eran pingüinos, en la segunda, monos y en la tercera y última, tiburones.

El objetivo de utilizar estas canciones motrices es comparar y analizar los resultados obtenidos con cada una de ellas.

Análisis e interpretación de datos

El análisis se ha realizado atendiendo a una de las variables independientes de nuestro estudio, las canciones motrices. Comenzaremos con la canción motriz desconocida, a continuación, con la inventada y finalmente, con la conocida para los alumnos. Para ello, se han estudiado las variables independientes de ambiente y género, junto a las dependientes, como son, la respuesta física, la interacción entre compañeros, la desinhibición y la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés.

Canción motriz desconocida

Ambiente musical

La mayoría de los niños, especialmente, con un ambiente musical y bilingüe medio-alto, muestran, siempre, una respuesta física ante el estímulo musical presentado y desinhibidos todo el tiempo, mientras que la mitad de aquellos, que presentan un ambiente bajo, se mostraban cohibidos en varias ocasiones.

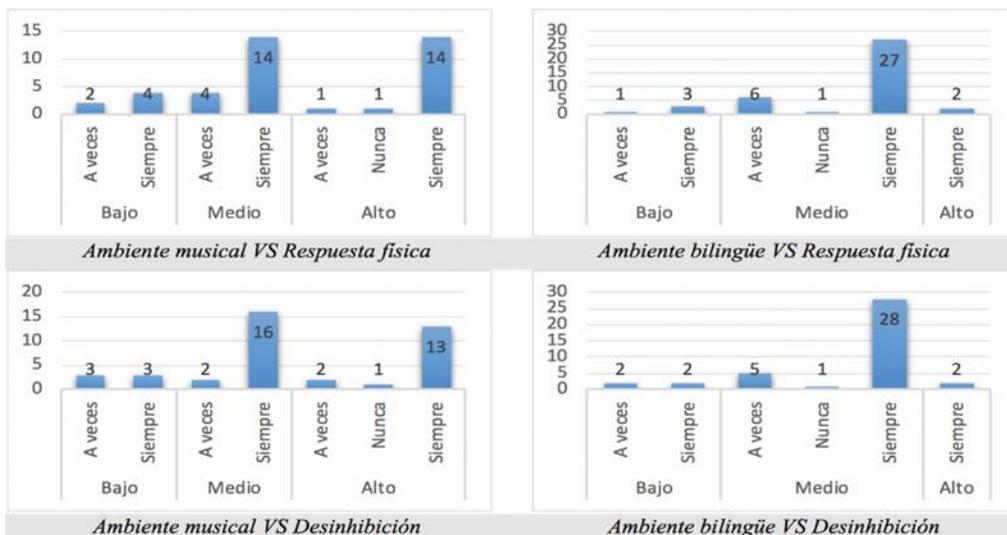


Gráfico 1. Ambiente musical vs respuesta física y desinhibición en la Canción desconocida

En cuanto a la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés, el promedio de diferencia entre el Pre-test y el Post-test es bastante notable, especialmente, en aquellos con un ambiente musical y bilingüe bajo. La mayoría de los casos obtuvieron un 100% en el Post-test tras la sesión realizada.

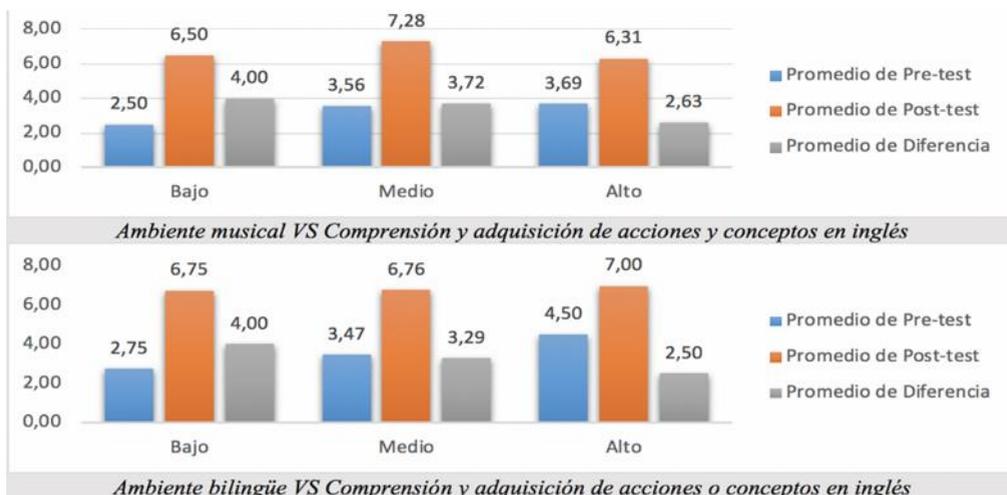


Gráfico 2. Comparativa de variables en ambiente musical y bilingüe en la canción desconocida

Género

Haciendo referencia a la respuesta física, hemos podido comprobar que las

niñas presentan un mejor resultado ante este tipo de respuesta. 19 son las que siempre responden físicamente ante nuestro estímulo musical y una, la que sólo a veces. A diferencia del género masculino, son 13 los que siempre muestran una respuesta física y 6 los que a veces la presentan.

El mismo porcentaje encontramos en cuanto a desinhibición, ya que no hay una diferencia muy elevada. Las niñas se muestran más desinhibidas ante una canción motriz desconocida.

En cuanto a la última variable independiente; comprensión, adquisición de acciones y conceptos en inglés, las niñas vuelven a presentar un mayor porcentaje en cuanto al promedio del Pretest, un 0,5 más, 0,85 más en el Posttest, contando finalmente con un 0,35 más en el promedio de diferencia.

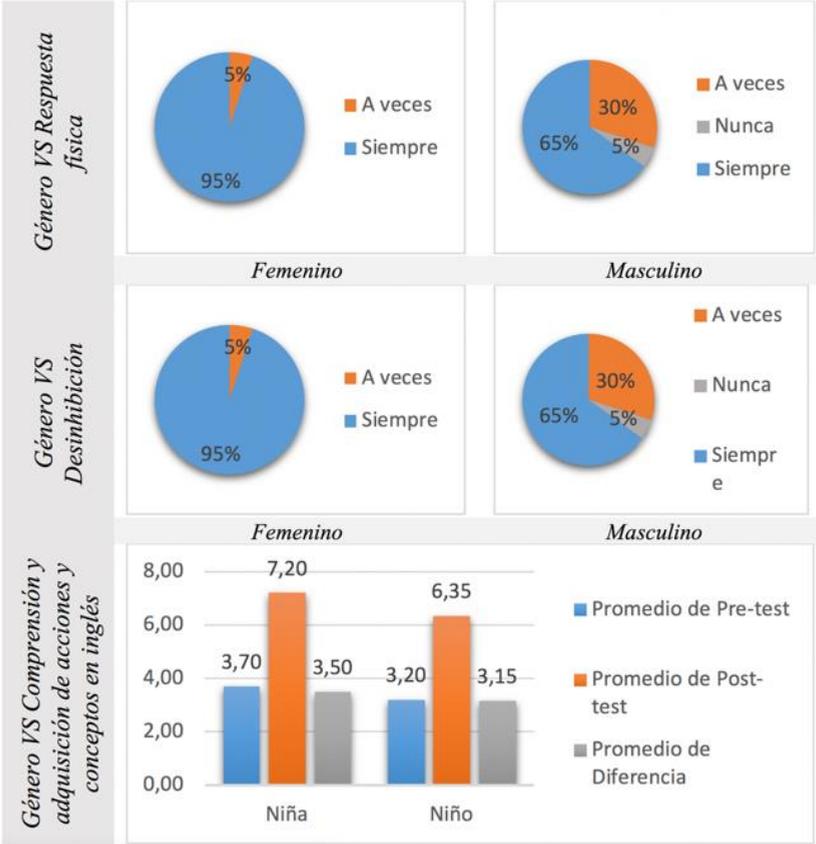


Gráfico 3. Comparativa entre la variable género, propia de la Canción Motriz desconocida, frente al resto de variables dependientes

Canción motriz inventada

Ambiente musical

La mayoría de los niños con un ambiente musical y bilingüe medio-alto,

muestran una respuesta física ante el estímulo de la canción motriz inventada.

El 100% de la muestra no presentó ningún tipo de contacto con sus iguales por los mismos motivos. Por tanto, no podremos analizar su relación con las restantes variables.

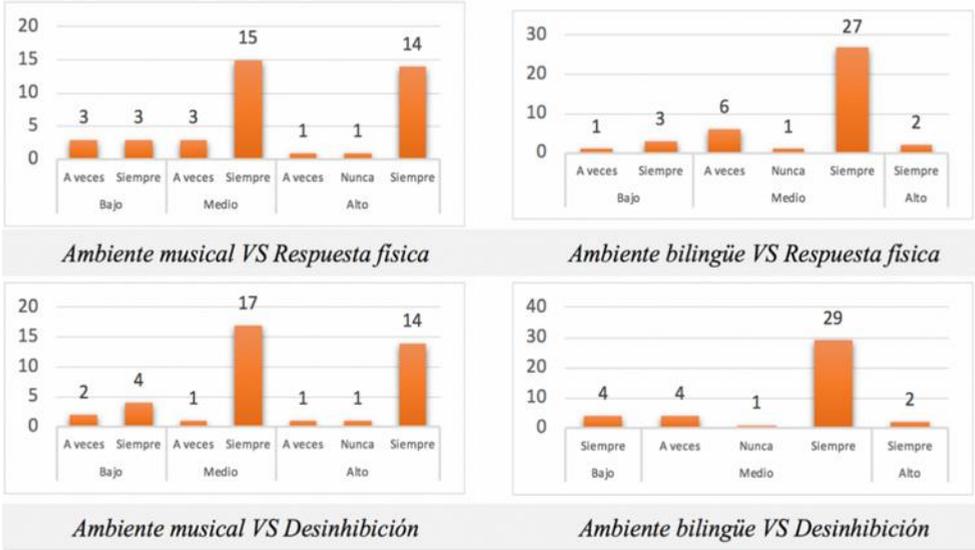


Gráfico 4. Ambiente musical vs respuesta física y desinhibición en la Canción inventada

Por otro lado, la mayoría de los niños con un ambiente musical y bilingüe medio-alto, se muestran desinhibidos todo el tiempo, mientras que sólo 4 con un ambiente musical bajo y con un ambiente bilingüe medio, se mostraban cohibidos en determinadas ocasiones.

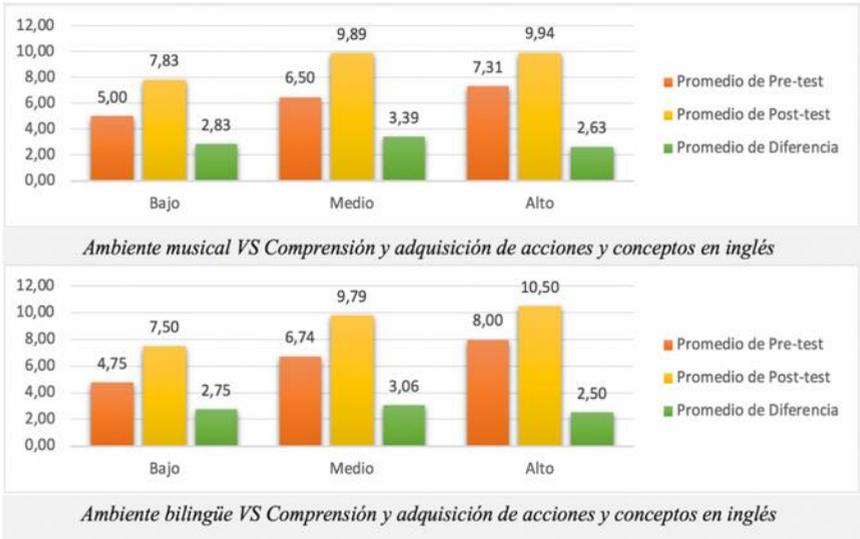


Gráfico 5. Comparativa de variables en ambiente bilingüe y ambiente bilingüe en la canción inventada

En cuanto a la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés, el promedio del Pre-test y el Post-test aumenta según el ambiente, bajo, medio y alto, respectivamente. La mayoría de los casos del ambiente musical y bilingüe medio-alto obtuvieron un 100% en el Post-test tras la sesión realizada, siendo el promedio de diferencia mayor en el ambiente medio y menor en el ambiente alto.

Género

Han sido las niñas las que presentan mejores resultados ante un tipo de respuesta física; un 95% frente al 65% en el caso de los niños.

El 100% de las niñas demuestran desinhibición frente a un 20% de los niños que sólo a veces se muestran.

En cuanto a la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés, las niñas vuelven a presentar un mayor porcentaje en cuanto al promedio del Pre-test, 0,8 más en el Post-test, pero contando finalmente, con un 0,2 menos en el promedio de diferencia.

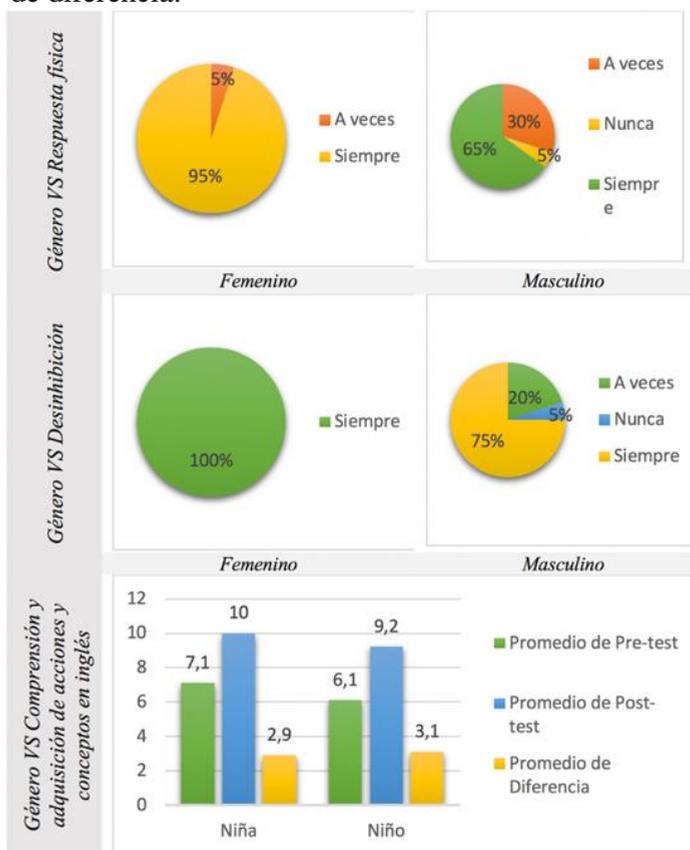


Gráfico 6. Comparativa entre la variable género, propia de la Canción Motriz inventada,

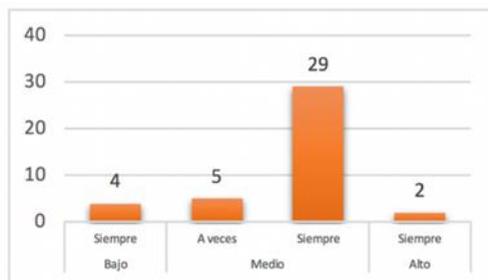
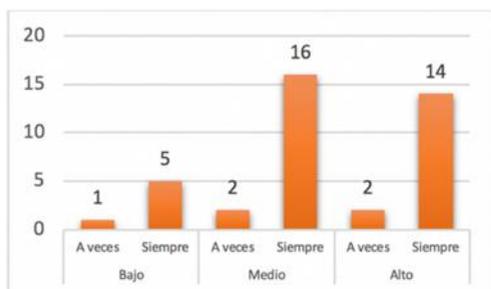
frente al resto de variables dependientes

Canción motriz conocida

Ambiente musical

La mayoría de los niños, independientemente del ambiente, muestran, siempre, una respuesta física ante el estímulo musical presentado.

El 100% de la muestra presenta, a veces, algún tipo de contacto con sus iguales. Por lo que se pudo observar, al conocer la canción, sabían ejecutar los movimientos pudiendo prestar atención al resto de compañeros. En este caso, la mayoría no necesitaba ese feedback por parte del referente, puesto que eran conscientes de que lo estaban haciendo correctamente.



Ambiente musical VS Respuesta física

Ambiente bilingüe VS Respuesta física

Gráfico 7. Ambiente musical vs respuesta física y desinhibición en la Canción conocida

Por otro lado, independientemente del ambiente de cada uno de ellos, todos se mostraron siempre, totalmente desinhibidos. Y, en cuanto a la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés, el promedio de diferencia entre el Pre-test y el Post-test es prácticamente insignificante, destacando, únicamente, el más elevado con un 1,3, perteneciente al ambiente bilingüe bajo. Podemos comprobar que el ambiente influye en este tipo de variable.

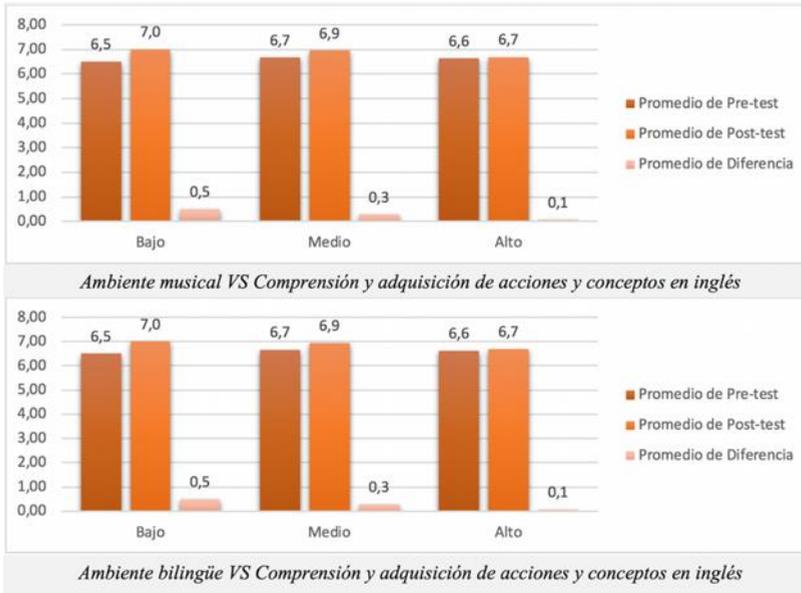


Gráfico 8. Comparativa de variables en ambiente bilingüe y ambiente bilingüe en la canción conocida

Género

Las niñas, vuelven a responder mayoritariamente a la respuesta física, un 95% frente al 84% en el caso de los niños.

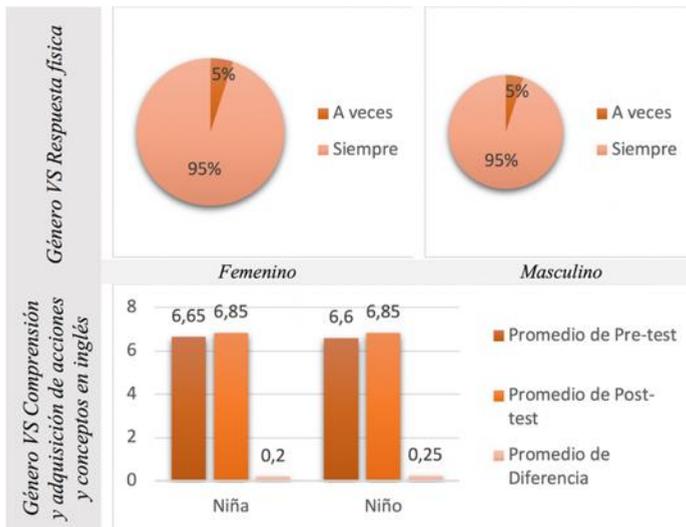


Gráfico 6. Comparativa entre la variable género, propia de la Canción Motriz conocida, frente al resto de variables dependientes

Por otro lado, independientemente del género de cada uno de ellos, todos se mostraron siempre totalmente desinhibidos. Por lo tanto, llegamos a la conclusión que, aunque no hay una diferencia muy elevada, las niñas se muestran más desinhibidas ante una canción motriz conocida.

En cuanto a la comprensión y adquisición de acciones y conceptos en inglés, ambos géneros presentan prácticamente los mismos resultados, con un 0,05 de diferencia más los niños en el Pre-test, consiguiendo finalmente, los mismos resultados en el Post-test.

Conclusiones y discusión

Finalizamos corroborando nuestro objetivo general de la investigación, sabiendo que las canciones motrices en inglés, trabajadas en psicomotricidad, desde una educación bilingüe, contribuyen positivamente al desarrollo del niño de 4 años (físico, social, afectivo e intelectual).

A partir de los resultados obtenidos y la validación de nuestras hipótesis planteadas estamos en disposición de realizar las siguientes inferencias y conclusiones generales comentadas:

Los niños de 4 años mejoran la comprensión y adquisición de acciones o conceptos en inglés a través de canciones motrices en dicho idioma.

Haciendo referencia a Gil y Gutiérrez (2005), hemos podido comprobar que la expresión corporal es uno de los principales medios que posee un niño a la hora de expresarse y comunicarse con los demás. Gracias a su propio cuerpo, el cual descubren, conocen y emplean, se fomenta el desarrollo social, cognitivo, lingüístico, motor y afectivo de cada uno de ellos (Králová & Kołodziejki, 2016; Andrés, 2018). Al hablar de expresión corporal, se dice que los niños no aprenden de manera mecánica, ni por imitación de modelos, pero en nuestro caso, sí se ha dado esta realidad. A pesar de que cada niño se mueva de manera libre, creativa, en base a su espontaneidad y modo de expresión, no dejan de imitar los movimientos de un referente. Esto es lo que ocurre al enseñarles algo nuevo, en nuestro caso, la canción motriz desconocida y la canción motriz inventada. Pero a pesar de repetir movimientos, cada cual lo hace a su manera, despertando así la originalidad de cada uno de ellos. El cuerpo y la motricidad componen un lenguaje que vale la pena comprender, acercándonos al alumno, tratando de entender la expresividad de cada uno de ellos (Vaca, 2005). Aunque se trate de un aspecto más subjetivo, nos ha permitido trabajar de una manera más emocional.

Los niños muestran interacción con sus compañeros cuando conocen la canción motriz y forma parte de su repertorio.

Cuanto más conocimiento exista sobre una canción motriz en inglés, mayor respuesta física encontramos en los niños de 4 años. Además, mejoran la

comprensión y adquisición de acciones o conceptos en inglés a través de canciones motrices en dicho idioma.

En todo momento, se ha tratado de fomentar el aprendizaje experiencial o vivencial del que nos habla Herraz (2014), partiendo de sus conocimientos previos y donde los niños han sido los principales protagonistas de su aprendizaje, reforzando siempre la labor que estaban haciendo. Los resultados de nuestro estudio afirman que la educación a través de la expresión corporal contribuye al desarrollo físico y cognitivo del niño (Bolaños, 2006). Las canciones motrices en inglés han resultado ser un recurso didáctico, interesante y motivante, para trabajar la expresión corporal en Educación Infantil. Es cierto que sirve para comunicarse y relacionarse con sus iguales sin necesidad de utilizar un lenguaje verbal tal y como ya ha sido investigado en aulas Montessori para la solución de conflictos (Feaver, 2019) o para el desarrollo del habla en el infante (Yetti, Syafnita & Syarah, 2018). Pero en nuestro caso, se ha podido comprobar que hasta que la canción motriz en inglés no ha sido adquirida completamente, los niños no son capaces de expresar este tipo de comunicación con sus iguales.

La desinhibición de los niños de 4 años se ve favorecida a través de canciones motrices en inglés.

Cuanto más conozcan una canción motriz en inglés, más desinhibidos se muestran los niños de 4 años.

Sin duda, cuanto más pegadizo y motivante resulta el tono de la melodía, más expresivas y placenteras son las acciones motrices realizadas (Conde, Martín & Viciano, 2002; Králová & Kołodziejcki, 2016). En nuestro caso, la canción conocida era más pegadiza que el resto, creando un clima más motivante para la ocasión. Sin embargo, el texto implícito en las tres canciones favoreció el desarrollo de estas, en cuanto a acción, aprendizaje y verbalización (Feaver, 2019). Por lo general, cantar sí ha sido una acción espontánea para ellos desde el primer momento (Conde, Martín & Viciano, 2002), mostrándose desinhibidos la mayoría del tiempo. De acuerdo con Pérez (2012), los niños se sirven de la música y el movimiento como un medio de alegría y satisfacción, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo más dinámico posible (Álvarez, 2017).

Trabajar canciones motrices en inglés, ayuda a mejorar las respuestas motrices en niños de 4 años.

De acuerdo con Alba Herraz (2014), la combinación de canciones conocidas y desconocidas es necesario tanto para motivar a los alumnos, como para sorprender y desarrollar su creatividad, mejorando criterios psicomotrices y emocionales (Panchi et al., 2019). Si utilizamos siempre las mismas canciones conocidas, convertiríamos el proceso de enseñanza en algo rutinario y monótono. De lo contrario, estamos ofreciendo a los alumnos un amplio abanico de posibilidades de acción, tanto musicales, como corporales.

Como colofón, podemos inferir que los datos apuntan a que el desarrollo del niño de 4 años se ve favorecido, física, social, afectiva e intelectualmente, al

utilizar canciones motrices en inglés desde una perspectiva globalizadora (Palumbo, Pallonetto & Ambretti, 2020), dentro de las sesiones de psicomotricidad, en un Centro Bilingüe.

Referencias

- Álvarez, M. L. (2017). La música como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el aula de infantil. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://cutt.ly/gfj8rcI>
- Andrés, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2). DOI: 10.22458/urj.v11i2.2194
- Blanco, L. (2012). La expresión corporal como contenido curricular del área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León: de la LOGSE a la LOE. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 89-104. Recuperado de <https://cutt.ly/waYZ3AQ>
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José: Eunedi.
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. Recuperado de <https://cutt.ly/2aIwRxJ>
- Conde, J. L., Martín, C., & Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: Inde.
- Díaz, R., & Quinta, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción motriz*, 17, 7-20. Recuperado de <https://cutt.ly/ífj8ywB>
- Economidou, N., Chrysostomou, S., & Socratous, H. (2011). Music Learning in the Early Years: Interdisciplinary Approaches based on Multiple Intelligences. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1). <https://doi.org/10.21977/D97110001>
- Esteve, A. I. (2013). Expresión Corporal y Danza en Educación Infantil. *La Peonza, Revista de Educación Física para La Paz*, 9 (3-26). Recuperado de <https://cutt.ly/vtBkxk9>
- Feaver, A (2019). *The Effect of Songs on Social-Emotional Literacy in an Early Childhood Classroom*. Recuperado de <https://cutt.ly/Efj8iyU>
- Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners. *Encuentro*, 16, 63-68. Recuperado de <https://cutt.ly/UtBkPsF>
- Gil, P., & Gutiérrez, D. (2005). *Expresión Corporal y Educación Infantil*. Wanceulen Editorial deportiva S. L.
- Guadamillas, M. V & Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *MULTIárea*, 9, 82-103. DOI: 10.18239/mard.v0i9.1528

- Herraz, A. (2014). *La expresión corporal en Educación Infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://cutt.ly/kfj8pZm>
- Huete, C., & Morales, V. (2003). *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística. Recuperado de <https://cutt.ly/WtBk6c2>
- Kang, J. (2017). Get Up and Sing! Get Up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English. *English Teaching Forum*, 14(2), 15-25. Recuperado de <https://cutt.ly/Yfj8dts>
- Krállová, E., & Kołodziejski, M. (2016). Music and Movement Activities for Preschool Children as an Incentive to Foster Relationships and the Expression of Movement. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(41), 185-205. Recuperado de <https://cutt.ly/zaOJc1C>
- Lohr, S. (2000). *Muestreo: Diseño y análisis*. (Apuntes de estadística Bloque 2 del Profesor Juan Carlos Serruya). Recuperado de <https://cutt.ly/5tBlvLt>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. Recuperado de <https://cutt.ly/Cfj8F1A>
- Lozano, L., & Chacón, M. R. (2017). La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 16(1), 3-22. Recuperado de <https://cutt.ly/sfj8JQe>
- Lynch, L. (November 30, 2005). 9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach English as a Foreign Language. *Ezine articles*. Recuperado de <https://cutt.ly/gtBl4su>
- Mateo-González, B. (2017). *Proyecto interdisciplinar y globalizador de psicomotricidad para segundo ciclo de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado inédito). Logroño: UNIR. Recuperado de <https://cutt.ly/Zfj8Vwn>
- Panchi, W. E., Lara, L. R., Panchi, J. C., Panchi, R. C., & Villavicencio, V. E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana Investigación Biomédica*, 38(2), 103-120. Recuperado de <https://cutt.ly/kaU30hk>
- Palumbo, C., Pallonetto, L., & Ambretti, A. (2020). Dance and School Age Children's Psycho-Motor Development: The Oseretzky-Guilmain Test. *Journal of Sports Science*, 8, 1-7. doi: 10.17265/2332-7839/2020.01.001
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Revista Tribuna Norteamericana*, 26, 20-27. Recuperado de <https://cutt.ly/RtV9XWj>
- Pérez, S. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Valencia: LC Books.
- Ratminingsih, N. M. (2011). Boosting elementary school students' listening skill through specially created songs. *Lingua Scientia*, 18(1). Recuperado de <https://cutt.ly/oaUHS3A>
- Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 147-158. Recuperado de <https://cutt.ly/Kfj838l>
- Ruiz, S. (2014). *Enseñar inglés en Educación Infantil con formas literarias*. (Trabajo de fin de grado). La Rioja, España. Recuperado de

- <https://cutt.ly/1fj84b5>
- Shayakhmetova, L., Shayakhmetova, L., Ashrapova, A., & Zhuravleva, Y. (2017). Using Songs in Developing Intercultural Competence. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4). DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1157>
- Shin, J. K. (2017). Get up and Sing! Get up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English. *English Teaching Forum*, 55(2), 14-25. Recuperado de <https://cutt.ly/OaIBwCC>
- Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. (2014). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín Electrónico*, 3. Facultad de Ingeniería - Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <https://cutt.ly/9tBzgc>
- Vaca, M. J. (2005). El cuerpo y la motricidad en Educación Infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 207-224. Recuperado de <https://cutt.ly/Hfj4rkv>
- Walton, P. D., Canady, M., & Dixon, A. (2010). Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children. *Language and Literacy*, 16(3), 54-77. Recuperado de <https://cutt.ly/dtBzvBl>
- Yetti, E., Syafnita, T. & Syarah, E. S. (2018). The Effect of Motion and Song on Children`s Speaking Ability. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 178. 1st International Conference of Innovation in Education (ICoIE 2018) (429-433). <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.92>
- Zúniga-González, C., Jarquín-Saez, M., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>
- Zurita-Cruz, J.N., Márquez-González, H., Miranda-Novales, G., & Villasís-Keever, M.Á. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista Alergia México*, 65(2), 178-186. DOI: 10.29262/ram.v65i2.376

ANEXO. Actividades didácticas programadas

Primera sesión

Actividades	Descripción	Duración
Pretest	Previo a la primera sesión de psicomotricidad, se realizó el pretest a los niños, individualmente, de manera oral (Anexo VI).	30 min
Warm up	El calentamiento consistía en la activación física de las distintas partes del cuerpo, a partir de ejemplos como, “move your head”, “move your shoulders” ... A continuación, cantamos y bailamos la canción “Head, shoulders, nees and toes” para acabar de calentar nuestro cuerpo, jugando con la velocidad de esta, “quickly and slowly”.	5 min
Mimic: we are penguins	Desde una pared del gimnasio hasta la otra, los niños debían correr, imitando a un pingüino, de manera libre. A continuación, seguían las siguientes instrucciones e imitaban aquellas que no entendían: - “Penguins, move your right flipper”. - “Penguins, move your left flipper”. - “Penguins, move your right left”. - “Penguins, move your left leg”. - “Penguins, move your head”. - “Penguins, turn around”. Una vez repetidas estas acciones, realizamos lo mismo, andando de manera libre por el gimnasio y después, corriendo. En el momento que los niños oyesen “penguins, attention”, debían parar, escuchar alguna de las instrucciones mencionadas anteriormente, realizarla, y continuar posteriormente con la marcha o la carrera.	15 min
Penguins dance	Una vez trabajado el vocabulario básico de la canción motriz, los niños la escuchaban y bailaban, repetidas veces. Primero en un sitio fijo y después, en movimiento, de manera libre por el gimnasio.	25 min
Return to calm	Para la vuelta a la calma, los niños se han tumbado en el suelo con los brazos y las piernas extendidas, simulando que continuaban siendo pingüinos. Con los ojos cerrados, abrían y cerraban tanto piernas como brazos, es decir, “their flippers and legs”.	5 min
Post-test	Posterior a la primera sesión de psicomotricidad, se realizó el post-test a los niños, individualmente, de manera oral.	20 min

Segunda sesión

Actividades	Descripción	Duración
Pretest	Previo a la segunda sesión de psicomotricidad, se realizó el pretest a los niños, individualmente, de manera oral (Anexo VII).	30 min
Warm up	El calentamiento consistía en la activación física de las distintas partes del cuerpo, a partir de ejemplos como, “move your head”, “move your shoulders” ... A continuación, cantamos y bailamos la canción “Head, shoulders, nees and toes” para acabar de calentar nuestro cuerpo, jugando con la velocidad de esta, “quickly and slowly”.	5 min
Mimic: we are monkeys	Desde una pared del gimnasio hasta la otra, los niños debían correr, imitando a un mono, de manera libre. A continuación, seguían las siguientes instrucciones e imitaban aquellas que no entendían: - “Monkeys, move your arms”. - “Monkeys, clap your hands”. - “Monkeys, shake your legs”.	7 min
Relays	La clase fue dividida en cinco grupos, los habituales de las mesas de trabajo. La actividad consistía en hacer carreras de relevos de distintas formas: “jumping, running, walking and hopping”. De esta manera, se trabaja el vocabulario de la canción motriz que se iba a escuchar a continuación. Una vez repetidas las acciones anteriores y las carreras de relevos, realizamos lo mismo, andando de manera libre por el gimnasio y después, corriendo. En el momento que los niños oyesen “monkeys”, debían parar, escuchar alguna de las instrucciones mencionadas anteriormente, realizarla, y continuar posteriormente con la marcha o la carrera.	7 min
Monkeys dance	Una vez trabajado el vocabulario básico de la canción motriz, los niños la escuchaban y bailaban repetidas veces. Primero en un sitio fijo y después, en movimiento, de manera libre por el gimnasio.	25 min
Return to calm	Para la vuelta a la calma, los niños se han tumbado en el suelo con los brazos y las piernas extendidas, simulando que continuaban siendo monos. Con los ojos cerrados, abrían y cerraban, tanto piernas como brazos, es decir, “their arms and legs”.	5 min
Post-test	Posterior a la segunda sesión de psicomotricidad, se realizó el post-test a los niños, individualmente, de manera oral (Anexo VII).	20 min

Tercera sesión

Actividades	Descripción	Duración
Pretest	Previo a la tercera sesión de psicomotricidad, se realizó el pretest a los niños, individualmente, de manera oral (Anexo VIII).	30 min
Warm up	El calentamiento consistía en la activación física de las distintas partes del cuerpo, a partir de ejemplos como, “move your head”, “move your shoulders” ... A continuación, cantamos y bailamos la canción “Head, shoulders, knees and toes” para acabar de calentar nuestro cuerpo, jugando con la velocidad de esta, “quickly and slowly”.	5 min
Mimic: we are sharks	Desde una pared del gimnasio hasta la otra, los niños debían correr, imitando a un tiburón, de manera libre.	2 min
Play tag	Esta actividad consistía en el juego tradicional del pilla-pilla, donde el tiburón era el protagonista. Éste iba con un distintivo, un pañuelo, y debía pillar a sus compañeros, tocándoles con la mano. Una vez que el tiburón pillaba a un compañero, estos cambiaban los roles, entregándole el pañuelo, al contrario. El resto debía huir, trabajando el vocabulario de “run away”. El número de tiburones se fue incrementando, aumentando así, la emoción de los niños.	13 min
Shark's family	<p>En esta parte de la sesión se ha trabajado el vocabulario de la familia del tiburón a partir de acciones motrices. Cada miembro se representaba con un movimiento característico de cada uno de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Baby shark” - “Mommy shark” - “Daddy shark” - “Grandma shark” - “Grandpa shark” <p>Estas acciones se han repetido varias veces, también de manera aleatoria, comprobando que sabían relacionar cada miembro de la familia del tiburón, con su movimiento.</p>	10 min
Sharks dance	Una vez trabajado el vocabulario básico de la canción motriz, los niños la escuchaban y bailaban repetidas veces. Al ser una canción conocida, se trabajó directamente en movimiento, de manera libre por el gimnasio.	15 min
Return to calm	Para la vuelta a la calma los niños se han tumbado en el suelo, simulando que continuaban siendo tiburones. Esta vez estaban cansados de tanto nadar y cerraban sus ojos para descansar.	5 min
Post-test	Posterior a la tercera sesión de psicomotricidad, se realizó el post-test a los niños, individualmente, de manera oral (Anexo VIII).	20 min