



**Facultad de Ciencias de la Educación
TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADUADO EN MAESTRO/A
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

El taller de los cuentos

**Realizado por:
Victoria Elena García Navarro**

***Tutorizado por:*
Francisco Morales Lomas**

**Facultad de Ciencias de la Educación
Curso, 2013 - 14**

TÍTULO

El taller de los cuentos.

RESUMEN

En este trabajo se muestra una revisión del período de prácticas, incluyendo una descripción y una reflexión crítica acerca de cada etapa en los centros. En ella, se enumeran y argumentan las situaciones más relevantes vividas en la escuela. También se analizan estos hechos relacionándolos con la teoría aprendida con el fin de identificar aquellas estrategias útiles para el futuro.

Gran parte de las intervenciones que se han desarrollado durante las prácticas han mantenido un nexo común: la inquietud por el fomento de la creatividad. Esta preocupación se ha abordado desde diversas áreas, en especial desde la Lengua y la Literatura. Han sido muchas las influencias que han contribuido al diseño de dichas intervenciones pero las estrategias de Rodari (2008) han sido las que nos han resultado más interesantes para basar nuestras propias propuestas.

Este trabajo se centra en una actividad que se desarrolló en 1º curso de Primaria durante último año cuyo tema fue el fomento de la creatividad a través de los cuentos. Se incluye una evaluación de dicha intervención y, tomando como referentes los elementos susceptibles de mejora, se propone una unidad didáctica nueva entorno a dicha actividad.

Se trata de seis sesiones con talleres lúdicos en los que se pretende que los alumnos desarrollen habilidades creativas a la vez que trabajan en grupo e interiorizan conceptos básicos relativos a la morfología de los cuentos. La actividad final será la que tuvo lugar en la escuela durante las prácticas, con las modificaciones que se le han incluido para hacerla más enriquecedora y adaptada al nivel real de aquellos alumnos.

Para hacer nuestro proyecto más viable se aportan, en el apartado de “anexos”, distintos materiales que pueden ser utilizados o tomados como modelo para desarrollar estas actividades en el aula.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. REVISIÓN CRÍTICA DE LO APRENDIDO EN EL <i>PRACTICUM</i>	6
2. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	15
2. 1. Competencias.....	16
2. 2. Objetivos.....	17
2. 3. Contenidos.....	17
2. 4. Metodología.....	18
2. 5. Actividades.....	19
2. 6. Temporalización.....	21
2. 7. Materiales y recursos.....	21
2. 8. Evaluación.....	21
3. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	22
4. PROPUESTA DE MEJORA: EL TALLER DE LOS CUENTOS.....	23
4. 1. Competencias.....	24
4. 2. Objetivos.....	26
4. 3. Contenidos.....	26
4. 4. Metodología.....	27
4. 5. Actividades.....	30
4. 6. Temporalización.....	35
4. 7. Materiales y recursos.....	36
4. 8. Evaluación.....	36
CONCLUSIONES.....	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXOS.....	45
Anexo 1: Cuento inventado “El niño y la bruja”.....	45
Anexo 2: Imágenes desarrollo de la actividad durante el <i>practicum</i>	45
Anexo 3: Ejemplos de tarjetas para la actividad “¿Para qué sirve?”.....	51
Anexo 4: Modelo de ficha “¿Para qué sirve...?”.....	52
Anexo 5: Ejemplos de cartas “¿Qué pasaría si...?”.....	53
Anexo 6: Ejemplo de material “Descomponemos las palabras”.....	54
Anexo 7: Cuento “El dragón que se comió la luna”.....	55
Anexo 8: Imágenes “Preparamos un cuentacuentos”.....	59
Anexo 9: Adaptación con final alternativo de “El dragón que se comió la luna”.....	60
Anexo 10: Rúbrica (evaluación entre pares).....	64
Anexo 11: Ejemplos de imágenes.....	64
Anexo 12: Modelo de ficha “Inventamos un cuento”.....	67
Anexo 13: Rúbrica de evaluación “Inventamos un cuento”.....	68
Anexo 14: Rúbrica de evaluación de la unidad didáctica (alumnos).....	69
Anexo 15: Rúbrica de autoevaluación de los alumnos.....	69

INTRODUCCIÓN

El tema principal de este trabajo es el desarrollo de la creatividad a través de los cuentos en los alumnos de Primaria. La elección de este eje central surge de una inquietud acerca de la dificultad de los alumnos de 1º de Primaria, conocidos durante las prácticas, para resolver cuestiones de respuesta abierta. Creemos que es preocupante que niños tan pequeños no aporten su propia visión del mundo en la resolución de tareas en la escuela. Parecen dejar de lado sus experiencias y sus intereses para enfrentarse a las tareas de forma mecánica. No están acostumbrados a reflexionar y aportar ideas nuevas, creen que para cada interrogante hay una única manera de contestar.

Estamos de acuerdo en que “la imaginación es lo más libre que tenemos, a pesar de que el mundo mediático cada vez va cortando y delimitando esa capacidad que poseemos por suerte y por derecho” (Bertomeu, Bufalá, Calatayud, Díez, López, Meliveo, Peñafiel y Tejeda, 2006: 170). Pero creemos que la importancia de la creatividad va más allá. Ya que de acuerdo con Jiménez, Gómez, Aguado y Ballesteros (2007: 224) “creatividad es sinónimo de pensamiento divergente. Romper de manera habitual los esquemas de la experiencia implica ser capaz de realizar ejercicios autónomos e independientes (...). En gran medida, inventar es lo mismo que pensar.”

Una persona creativa es capaz de encontrar diversas respuestas para resolver un mismo problema, tiene iniciativa y puede enfrentarse con éxito a situaciones de toma de decisiones en su vida. Como afirma Gardner (1993: 38), “las personas creativas tienden a hacer asociaciones diferentes, algunas de las cuales, al menos, son peculiares y posiblemente únicas” .

Pero, ¿Todos los alumnos pueden ser creativos? Tonucci (1998: 86), refiriéndose a los niños, sostiene que todos ellos tienen “potencialidades creativas”, entendiendo por esto “capacidad autoexpresiva”. Hacer algo personal y original, según este autor, es hacer algo creativo. Por su parte, Picasso (citado en Sanz, 2011: s. p.) afirmaba que “todos los niños nacen artistas. El problema es cómo seguir siendo artistas al crecer”.

Al comienzo de esta introducción se señalaba nuestra preocupación al advertir que los niños de seis años conocidos durante las prácticas no eran creativos. Motivo por el cual desarrollamos nuestra intervención y hemos decidido profundizar en este tema a través de este trabajo. Pero, ¿Tiene importancia el desarrollo de la creatividad en estas edades? Queremos destacar el valor de este período en la vida del alumno. Como afirma Gardner (1996: 82), “durante los primeros años de

vida, todos los niños pasan por un hito esencial. Moviéndose más allá de la habilidad de pensar directamente el mundo de la experiencia, se vuelven capaces de imaginar”.

Este potencial debe ser desarrollado de forma temprana ya que, para Gardner (1998: 49) “la calidad de estos años iniciales es decisiva”, ya que si en este período se estimula a los niños con suficientes oportunidades para explorar su mundo “acumularán un incalculable *capital de creatividad*, del que podrán hacer uso el resto de su vida.” En el caso contrario, si le enseñamos a los niños que “sólo hay una respuesta correcta, o de que las respuestas correctas sólo deben ser dadas por quienes tienen autoridad, entonces las posibilidades de que se aventuren por su cuenta se reducen sensiblemente” (Gardner, 1998: 49).

Nuestro proyecto de intervención se centra en la realización de una actividad específica llamada “Inventamos un cuento”, que tuvo lugar en el colegio. Una sesión de una hora y media en la que se pretendía que los alumnos interiorizaran las características de un cuento y que desarrollaran habilidades creativas, llegando a ser capaces de proponer su propio cuento original en equipos de cuatro alumnos. También se promovía el desarrollo de habilidades de cooperación en el trabajo en equipo y de expresión oral. Para Tonucci (1979: 96), la escuela no enseña a los alumnos a hablar, cualidad de gran importancia en la vida de la persona que el mismo autor entiende como “saber pensar, razonar, decidir”.

Pensamos que la escuela debe proveer a los alumnos de situaciones en las que pueda expresarse libremente. De igual modo, debe encomendar al alumno tareas cuyo objetivo final sea la explicación oral del alumno sobre un tema de su interés. Así, se alcanzarán los objetivos y contenidos propuestos en la legislación para primer ciclo de Primaria respecto al desarrollo de la expresión oral. Por eso, a través de la explicación de un cuento fantástico elaborado por el propio alumno, trabajamos a la vez la creatividad y la expresión oral. Como afirma Tonucci (1979: 106), trabajaremos con los alumnos la originalidad y la corrección del lenguaje, ya que “al haber un público que escucha y al que hay que hacer entender lo que decimos, satisfacemos ambas necesidades, que son un lenguaje genuino y al tiempo comprensible y correcto.”

Tomando esta actividad como punto de partida, se ofrece una propuesta de mejora. En ella, se tienen en cuenta las reflexiones propias y las del tutor profesional para cambiar algunos aspectos de la dinámica, con el fin de hacer la actividad más enriquecedora y adaptada al nivel de los alumnos.

La propuesta consiste en una unidad didáctica que retoma los planteamientos de Rodari (2008) sobre el desarrollo de la creatividad en los niños a partir de actividades sencillas. Completa esta visión con los puntos de vista de otros autores y la experiencia adquirida durante las prácticas.

1. REVISIÓN CRÍTICA DE LO APRENDIDO EN EL *PRACTICUM*

Durante estos períodos en prácticas, hemos experimentado aquello que aprendíamos en la facultad. Nos hemos interesado por acercarnos a la realidad de los niños y por servir de apoyo a aquellos que más nos necesitaban. Sin embargo han sido ellos los que han dejado una mayor huella en nosotros, ya que nuestros más firmes puntos de vista sobre la educación tienen, detrás, esas historias con nombres y apellidos.

Hemos tenido, en total, cuatro períodos de prácticas. En el segundo año de carrera, se desarrollaron las prácticas de menor duración, en un centro público. El año siguiente, tuvimos la oportunidad de cursar un mes de prácticas en otro centro, esta vez concertado. En el cuarto curso, hemos podido desarrollar las prácticas en este mismo colegio, en dos períodos de prácticas distintos que suman en total cuatro meses. En primer lugar, las prácticas de Educación Primaria (las de mayor duración) y, en segundo lugar, las prácticas de la mención de Lengua Extranjera (inglés).

En el primer período de prácticas (en el 2º curso de la carrera), pudimos observar una metodología tradicional por parte de una tutora con más de veinte años de experiencia docente. La mayor parte del tiempo estuvimos con la maestra, en 2º de Primaria, pero también nos fue posible observar su actuación docente en 3º de Primaria.

En ambos casos la metodología se centraba en el libro de texto, aportando también ejercicios mecánicos alternativos al libro. La carga de trabajo era desproporcionada y se indicaba en la pizarra al comienzo de la mañana. Durante toda la mañana se debía hacer la tarea programada y anunciada desde la primera hora, sin que se advirtiesen cambios de actividad por parte de los niños. Por este motivo, los alumnos se despistaban con facilidad y perdían el tiempo, lo cual era castigado suprimiéndoles el recreo. Esto no conseguía que los alumnos pudiesen acabar tan enorme tarea, con lo que solían llevar los ejercicios que no habían hecho en clase para terminarlos en casa. La rutina creaba en los niños un sentimiento de desmotivación. Los premiados por la maestra siempre eran los mismos, los más rápidos, por lo que los demás se frustraban al saberse sin posibilidades.

La agrupación en pupitres individuales era invariable, independientemente de las actividades que se tuviesen lugar. Es más, el intercambio de ideas en clase durante la realización de las tareas era penalizado. Parece oportuno plantear un cambio en la metodología si se quiere adoptar un enfoque más realista en el que el alumno se implique personalmente. Para Kidder (citado en Gardner, 1996: 144), pretender que veinte niños, o incluso más, de una edad similar se comporten confinados en sus pupitres, dispuestos en filas, significa perseguir un comportamiento completamente opuesto a la naturaleza del niño.

Consideramos que los maestros deben esforzarse por captar el interés de los alumnos, motivarles y mantener su inquietud ya que así se sentirán más involucrados en su proceso de aprendizaje. Sin embargo la situación contraria parece ser más común, algo que Tonucci resume en una frase:

El niño llega a la escuela lleno de experiencias y de conocimientos... la escuela, a menudo, le propone actividades banales, humillantes, repetitivas. Transforma al niño en alumno “el que es observado siempre desde arriba”, de investigador activo a pasivo oyente... y olvida que el niño tiene un cuerpo y una historia (Tonucci, 2010: 2).

Para Tonucci (2010), esa situación se puede deber a la falta de estrategias didácticas de estos maestros que entienden estas actividades como forma de mantener el orden y la disciplina, además de buscar su propia comodidad.

En esta ocasión, no tuvimos oportunidad real de participar activamente en las dinámicas de clase salvo en dos jornadas en la que la maestra no pudo asistir. Durante unas horas en las que no hubo profesor sustituto y tuvimos que seguir la misma metodología que la tutora.

Durante el segundo período de prácticas, estuvimos en un 3º de Primaria con una maestra, con más de diez años de experiencia, que también seguía el libro rigurosamente. No proponía actividades prácticas alternativas para ayudar a los alumnos a interiorizar los conceptos y relacionarlos con los conocimientos previos. No se atendía a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, aunque estos presentaban niveles muy diversos.

En las dos prácticas se advirtió lo que Gardner (1996: 127) identifica con una educación “mimética”, en la que el maestro hace una demostración del comportamiento deseado y premia la

exactitud con la que el alumno es capaz de duplicarlo.

En esas prácticas pudimos diseñar y desarrollar en clase intervenciones propias. Esto permitió plantearse situaciones reales de la profesión docente, evaluando las propuestas y el grado de consecución de los objetivos y planteando alternativas de mejora. Se propusieron entonces actividades desde un enfoque “transformativo” (Gardner, 1996: 127), en el cual el maestro provee al alumno de situaciones de aprendizaje en las que actúa como facilitador para que el alumno consiga elaborar sus propias ideas. Es decir, un enfoque que considere la creatividad.

Para Gardner (1996: 127), tener en cuenta la creatividad significa ver en la educación “una oportunidad de que los individuos inventen el conocimiento por sí mismos” para que transformen el conocimiento y lo enriquezcan con aportaciones nuevas. Además, de acuerdo con Churches (2008), Bloom considera la creación el proceso de pensamiento que demanda más esfuerzo cognitivo al alumno y, por tanto, genera más aprendizaje.

Durante el período más extenso de prácticas hemos podido intervenir en varios cursos, ya sea como maestro generalista o como especialista de inglés. La mayor parte del tiempo ha transcurrido en 1º de Primaria, con un tutor con pocos años de experiencia en la profesión y muchas ganas de mejorar año tras año. Ha sido la primera vez que hemos trabajado en equipo, llevando al aula iniciativas complejas en las que no siempre se involucraban el resto de profesores.

Esta forma de trabajar ha sido muy gratificante, ya que nos ha permitido observar que se pueden organizar experiencias alternativas al libro de texto en el aula y que el profesor tiene un margen de libertad para elegir su metodología. Esta metodología en particular, tomaba referentes de distintos enfoques, por lo que el profesor decidía las actividades más convenientes para cada circunstancia (alumnos, contenidos, etc.), añadiéndole su aportación personal. Con ello conseguía sentirse motivado por enseñar ese contenido a los alumnos, despertando la curiosidad de los niños y consiguiendo transmitirles su propio interés.

Esta metodología del maestro nos ha requerido más trabajo y nos ha permitido un mayor grado de iniciativa que en los años anteriores. Por lo que la experiencia adquirida ha sido mayor y más significativa, al sentirnos parte indispensable de una clase en la que el tutor tenía en cuenta nuestras propuestas.

Además, durante las prácticas de la mención hemos intervenido en diversos cursos, especialmente en 6º de Primaria. Esto ha supuesto un contraste muy enriquecedor, ya que suponía tratar con otros profesores y con grupos de alumnos muy diversos, que desde el primer momento me han invitado a participar activamente. Además, hemos colaborado con otro compañero en prácticas desarrollando iniciativas comunes en el aula. Todo esto, nos ha permitido comprobar las modificaciones que hay que introducir en una misma actividad dependiendo del grupo al que vaya dirigido, por sus peculiaridades, dentro de un mismo curso.

Durante este tiempo, el tutor ha sido un profesor del área de Inglés del tercer ciclo de Primaria, con algo menos de diez años de experiencia. Su metodología era flexible e incorporaba actividades más complejas en las que los alumnos debían resolver la tarea de forma autónoma y por grupos. Sin embargo, seguía demasiado el libro de texto y, más concretamente, la guía didáctica. Con esto se hacía difícil que todos los alumnos siguiesen el ritmo marcado, ya que no entendían las explicaciones y las tareas del libro les resultaban complicadas. A pesar de esto, se seguía avanzando contenido para poder seguir la secuenciación que marcaba el libro.

En esta ocasión, la mayoría de las sesiones de una unidad en dos grupos distintos de 6º se pusieron a nuestra disposición. Por ello, después de tratar la forma en la que iban a desarrollarse prácticas, se realizó una unidad didáctica por petición del tutor. Unidad que se envió para su aprobación antes de ponerse en práctica. Estas intervenciones eran muy agradecidas por su parte y, aunque existió cierta planificación conjunta, no se percibió una cooperación real con el tutor. Estas prácticas se alternaban con intervenciones en la clase de 1º en la que habíamos desarrollado la mayor parte de este período, cuyo profesor seguía demandando y agradeciendo nuestra colaboración.

Como podemos comprobar, el período total de prácticas nos ha permitido identificar situaciones que evidenciaban que la dinámica de clase no era la más adecuada. Algunas de las más comunes pueden ser el planteamiento del conocimiento como algo elaborado e incuestionable y el proceso mecánico en que se convierte el aprendizaje cuando los alumnos no razonan ni hacen suyos esos conocimientos. Como señala Piaget, “el niño (...) ejecuta todos los actos, ya sean exteriores o totalmente interiores, movido por una necesidad” (1981: 16). Entendiendo por “necesidad”, no sólo responder a las necesidades de su organismo físico (búsqueda de alimento o descanso), sino también a un interés o una pregunta. Para Piaget (1981: 16), “la acción termina en cuanto las

necesidades están satisfechas”, es decir, los alumnos aprenden cuando se suscita en ellos un interés y dejan de hacerlo cuando el “equilibrio ha sido reestablecido entre el hecho nuevo que ha desencadenado la necesidad y nuestra organización mental tal y como se presentaba antes de que aquél interviniera”.

Frente a esta situación detectada en la escuela, hemos aprendido estrategias para plantear los contenidos de manera lúdica y atractiva. Introduciendo actividades novedosas en la que los alumnos tengan un papel activo en la construcción del conocimiento. Así como, teniendo en cuenta los intereses y la edad de los niños, para facilitarles experiencias de manipulación con objetos reales donde el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la motivación intrínseca tuviesen un papel importante. Un enfoque que plantee a los niños el conocimiento como algo por construir.

Por eso, hemos advertido que el uso del libro de texto como recurso didáctico exclusivo en las aulas es un problema para el profesor y para los alumnos. Ya que, si esta herramienta se convierte en la guía exclusiva del docente, se correrá el peligro de intentar adaptar a los alumnos al ritmo y la metodología de dicho manual. Además, el maestro puede perder la inquietud y la motivación por preparar sus propias unidades didácticas, lo que puede provocar la pérdida del entusiasmo por su profesión para dar lugar a una tarea mecánica. Para comprender mejor este hecho, podemos observar la descripción que hace Tonucci de los riesgos de la escuela tradicional:

La tarea del maestro resulta alienadora: el maestro es repetidor de una cultura muchas veces no la suya y nunca la de todos los alumnos. No se identifica con su tarea y se ve obligado a defenderse aceptando la rutina de las lecciones, de los horarios, de los programas (Tonucci, 1979: 48).

Esta dependencia del libro de texto supone, además, un empobrecimiento de la calidad y la efectividad de las clases, ya que al reducir las estrategias de comunicación de la información con el excesivo empleo de este recurso didáctico se desaprovechan oportunidades para plantear los contenidos de forma atractiva y variada. Por ejemplo, no se tienen en cuenta las experiencias manipulativas. Como indica Martínez-Salanova (2014: s. p.), “los alumnos necesitan de una amplia gama de experiencias que incluya aspectos reales, representaciones visuales y símbolos abstractos”.

El uso casi exclusivo de los libros de texto se explica en algunos casos por la reticencia de muchos profesores a emplear las nuevas tecnologías en la educación, Moreno (2004: 1) explica el

anquilosamiento de la escuela con la siguiente anécdota: si un romano de la época de César nos visitase en la actualidad quedaría perplejo ante los artefactos y medios, desconocidos para él, de los que disponemos hoy en día. Sin embargo, “si el romano en cuestión visitara una escuela, se encontraría en un medio conocido” (Moreno 2004: 1).

Pensamos que cada grupo y cada alumno plantea unas peculiaridades específicas que sólo el maestro conoce. Por ello, debe de ser él quien, sirviéndose de los recursos que están a su alcance, diseñe y elabore las actividades que llevarán a sus alumnos a conseguir los objetivos de cada unidad didáctica. En referencia a esto, nos hemos dado cuenta del valor de la educación individualizada. Valoramos un enfoque metodológico que contemple diferentes niveles y que promueva las distintas inteligencias múltiples e intereses. Ya que será retador para todos los alumnos de la clase y, por lo tanto, se conseguirá un progreso en todos ellos.

Es por esta razón por la que no tiene sentido entender la evaluación con los propósitos que describen Bloom, Hastings y Madaus (1975: 22) como los más comunes: “la clasificación de los estudiantes (...) destinada a descubrir a aquellos que han fracasado”, empleando pruebas de evaluación que “contribuyen en escasa medida al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje” y no garantizan que los todos alumnos alcancen los objetivos más importantes.

Hemos logrado identificar algunos de los diferentes intereses e inquietudes de los estudiantes según su edad. Ha sido muy enriquecedor diseñar actividades para niños de tres ciclos diferentes, desde 1º hasta 6º de Primaria, y evaluar en qué grado se habían alcanzado los objetivos. Ya que las necesidades de estos niños son muy diferentes y también los es el trato que, como maestros, debemos tener con ellos. Ha supuesto un cambio de registro muy importante impartir clase en estos dos cursos el mismo día, comprobando cómo cambia la demanda de las actividades, la forma en la que se les dan las instrucciones o el andamiaje que necesitan.

En este sentido, hemos descubierto la riqueza didáctica del juego. Los niños necesitan aprender en un clima de confianza, sin el estrés que producen las lecciones magistrales continuadas y el castigo al error. Creemos que el error cumple un papel importante en el aprendizaje y que penalizarlo, o no dar lugar a él, provoca el miedo al fracaso y la inseguridad de los alumnos. Lo que puede dar lugar al temor de algunos alumnos a participar en clase o, incluso, a asistir al colegio. Reivindicamos este recurso didáctico a todos los niveles, pero de manera especial en primer ciclo. De acuerdo con

Tonucci acerca del impacto que tiene la escuela en la vida de los niños:

El niño, que hasta entonces había jugado y que a través del juego había conocido su mundo, se entera de que no siempre se puede jugar, que también hay que comprometerse, que hay que trabajar. Imaginemos cuál será el estupor y la humillación de este niño para el que el juego había sido siempre lo único serio, por lo que valía la pena cansarse hasta el punto de dormirse jugando u olvidarse de comer (Tonucci, 1979: 37).

Tonucci (1979: 38) considera que el juego es sustituido en la escuela por tareas mecánicas que el niño no comprende. Tareas de imitación, por ejemplo, de figuras abstractas para el niño (en este caso para la escritura de las letras). En las que se demanda la copia y se premia la repetición, “para un niño que nunca hizo dos veces la misma cosa, porque no era apropiado a su extensa investigación” (Tonucci, 1979: 38).

Según afirma Tonucci (1979: 38), este proceso de rechazo del juego y de las habilidades del niño cuando llega a la escuela les hace inferir que lo aprendido a través del juego y de la investigación no es útil. Ya que los maestros en estas ocasiones no tienen en cuenta su extenso bagaje de experiencias, el niño entiende que la única forma de aprender es el trabajo desagradable mientras que el juego sólo sirve para descansar de él. Idea que es compartida por, Leopardi (1823, citado en Rodari, 1987), que sostiene que, con frecuencia, la educación atormenta a los niños con temores y angustias que hacen que ningún adulto, aunque se sintiese desgraciado, desearía volver a esos años sin la garantía de que no tendría que volver a pasar por esos miedos infundidos por la educación.

Esto explica el desinterés de algunos niños y de muchas personas, ya adultas, por aprender. Se tiende a considerar, por lo vivido en la escuela, que el aprendizaje es un proceso desagradable y abstracto. Cuando se debería apelar a la curiosidad intrínseca de los niños y mantener esa virtud a lo largo de toda la vida, facilitándoles a los alumnos estrategias y herramientas para aprender a aprender.

Con respecto a esto, hemos comprendido la enorme influencia que tiene el profesor sobre sus alumnos. No nos referimos sólo a la metodología. También, hemos comprobado que muchos profesores tienden a “etiquetar” a sus alumnos de manera individual o como grupo. A través de nuestra experiencia, podemos afirmar que en los casos en los que los tutores tenían expectativas

más bajas sobre sus alumnos, el rendimiento ha sido mucho menor que en aquellos a los que se les planteaban retos. Como afirma Tonucci (1979: 85), “se deja muy poco espacio a la experiencia personal (...) la escuela introduce la desconfianza en el niño”.

Por el contrario, hemos observado el progreso de aquellos niños cuyo profesor les planteaba experiencias en las que el alumno aprendía por descubrimiento. Siendo planteados estos retos a su altura y con apoyo, confiando en la capacidad de sus alumnos e identificando sus propios fallos como maestro en el fracaso de aquellas tareas que, finalmente, los niños no resolvían de manera adecuada. Para Pascual (2010: 31), esto se debe a que el tutor debe “guiar al niño señalando objetivos de logro que este puede reconocer pero no obtener”. Es decir, su tarea consiste en plantear situaciones efectivas de aprendizaje para todos los alumnos, aportando más ayuda cuando el niño no tiene éxito en la resolución de la tarea y reduciendo ese apoyo conforme logra desempeñarla. Lo que implica, según la misma autora, mayor trabajo para el docente al tener que adaptarse a sus alumnos motivo por el cual pensamos que no ha sido lo habitual en nuestras experiencias del *Practicum*.

La importancia de las prácticas durante la carrera es conocida por todos. Su justificación es la misma que podemos atribuir a los enfoques que promueven el valor del aprendizaje significativo y de la motivación intrínseca del alumnado en cualquier otro nivel educativo. Como afirma Gardner (1996: 190), “sin que los estudiantes tengan alguna razón fundamental para querer alcanzar este conocimiento y ocasiones regulares en las que utilizarlo y basarse, su consecución parece esencialmente inútil” .

Aunque no siempre se nos ha permitido poner en práctica lo aprendido en situaciones reales. Uno de los problemas más comunes ha estado determinado por el contexto que nos hemos encontrado al llegar al centro. En referencia a esto, hemos comprobado que la decisión de solicitar estudiantes en prácticas puede venir dada sólo por el director del centro. De forma que al llegar los prácticos al colegio serán ubicados en aulas, unas veces por petición del tutor y otras al azar. Esto influye negativamente en la manera de enseñar al alumno en prácticas, ya que en ocasiones no existe interés por parte del tutor profesional.

En cuanto a lo que nos hubiese interesado aprender, encontramos aspectos sobre la aplicación de estrategias inclusivas de atención a los diferentes estilos de aprendizaje, como el enfoque de

aprendizaje cooperativo. También nos hubiese interesado conocer más estrategias de evaluación de los alumnos que nos permitan conocer su progreso en el proceso en función de sus características individuales.

Otro aspecto clave en nuestra formación que nos parece importante es el trato con las familias. En las prácticas de este último año tuvimos la oportunidad de asistir a una tutoría del maestro con una madre. Observamos la capacidad de este profesor para involucrar a la familia en el aprendizaje de los niños, trabajando de forma coordinada.

Pero esta invitación de seguimiento de la tarea de la escuela iba más allá de encuentros puntuales. Durante estas prácticas, hemos conocido el papel que los *blogs* escolares pueden desarrollar en el fomento de las relaciones entre la familia y la escuela. En especial en el curso de 1º de Primaria, por ser más urgente la implicación de las familias y por observar una mejor aplicación por parte del maestro de la tecnología a la educación.

Para Domínguez (2010: 2), “el centro debe tener la habilidad de reunir a los padres mediante proyectos originales, atrayentes donde los padres se sientan parte de la educación escolar de sus hijos”. Ésta era una práctica habitual para mi tutor que, ya fuese para introducir o consolidar los contenidos, organizaba actividades prácticas innovadoras que eran fotografiadas y explicadas en el *blog*. El *blog* inicialmente tenía un papel importante como guía de recursos elaborada por el propio profesor para sus clases. Sin embargo ganó un mayor protagonismo al conseguir que los padres, por el interés de ver imágenes de sus hijos durante una clase, se informasen de lo que estaban aprendiendo tomando conciencia de la importancia de colaborar con la escuela por el fin común de educarles.

En definitiva, hemos aprendido a enseñar enseñando, aunque aún nos quede un largo camino por recorrer. Nos hemos convencido del valor de aprender durante toda la vida. De no mantener expectativas prefijadas por lo que otros maestros nos puedan informar sobre los alumnos que vamos a recibir. Creemos que “la única manera de conocer al niño es dejarlo libre, dejar que haga sus experiencias con plena confianza en él, dejar que se exprese creativamente” (Tonucci, 1979: 100). Ya que no hay dos alumnos iguales y cada año nos enfrentaremos a retos distintos, debemos tener en cuenta que nuestro objetivo es desarrollar el potencial de cada uno de ellos.

2. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Para realizar este trabajo, nos hemos centrado en el diseño de una intervención de una hora y media que se llevó a la práctica durante el *Practicum* III.1. Tenía como eje central los cuentos y su objetivo era favorecer el desarrollo de la creatividad de los alumnos mediante este recurso. La elección de este tema surge de la inquietud, compartida con el tutor del grupo, sobre la pérdida de creatividad de los alumnos por causa de la escuela. La actividad fue pensada para una clase concreta de 1º de Primaria, por lo que se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, así como sus características individuales, en el diseño y en la adaptación de las diferentes actividades que conformaban la sesión.

Estos alumnos, estaban trabajando con su tutor las tres partes de un cuento (introducción, nudo y desenlace). Lo hacían de manera intuitiva, aprovechando la lectura de algunas historias en clase para realizar su comprensión preguntando sobre lo que ocurría al principio, en medio y al final. Esta idea nos pareció muy interesante, puesto que pretendía favorecer en los alumnos la comprensión de lo que se leía. Algo que no siempre es tenido en cuenta por los maestros, como afirma Tonucci (1979: 97) refiriéndose a por qué no se introduce a los alumnos en el hábito lector de forma que lea por placer a lo largo de su vida, “la escuela enseña una lectura instrumental y no enseña a comprender lo que se lee”. En el caso conocido durante las prácticas, el profesor partía del principio de que el alumno debe desarrollar estrategias que le permitan enfrentarse al código escrito y para eso había que comenzar desde los primeros cursos, a través del lenguaje oral.

Esto, unido a la dificultad que se percibía en estos niños para imaginar e inventar en la resolución de actividades de respuesta abierta, constituía la oportunidad de dedicar tiempo a fomentar el pensamiento divergente, el pensamiento mágico y la creatividad. Cualidades que les ayudarán a enfrentarse y resolver problemas en su vida diaria. Virtudes que se suponen intrínsecas a los niños de esta edad pero que la escuela no refuerza y que se olvidan pronto si no se entrenan.

A partir de esta necesidad, surgió la idea de emplear los cuentos en actividades de respuesta abierta por su potencial como elemento motivador para los niños pero también por sus numerosos valores educativos. Según Jiménez et als. (2007: 288), los cuentos nos permiten: favorecer el desarrollo cognitivo y las facultades lógicas, desarrollar la secuenciación temporal, entrenar la capacidad de mantener la atención y elaborar inferencias, enriquecer el vocabulario y la capacidad de expresión, modificar la propia conducta y asumir normas morales distinguiendo lo que está bien de lo que está

mal, educar la sensibilidad, favorecer la reflexión, desarrollar hábitos de cooperación o conocer distintas culturas. Además, según la misma autora, los cuentos nos permiten desarrollar en el aula una gran variedad de actividades.

A través de este valor didáctico del cuento y las experiencias que habíamos obtenido en los anteriores períodos prácticos creando actividades similares a las de Rodari (2008), pensamos que la combinación de estos factores podría funcionar, especialmente con niños de 1º de Primaria. A continuación se muestra la propuesta que fue desarrollada en el aula durante las prácticas de este último año de carrera.

2. 1. Competencias

En relación a las competencias básicas establecidas por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, las competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado el alumno al terminar la etapa de educación obligatoria con el fin de realizarse como persona y como ciudadano adulto, capaz de aprender de manera permanente a lo largo de la vida.

Tomaremos como marco legislativo general la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, en la que se establecen la Lengua Castellana y Literatura como asignatura troncal y obligatoria. Además del correspondiente Real Decreto, que se deriva de esta ley y que desarrolla el currículo en Educación Primaria. Según el RD 126/2014, de 28 de febrero, existen siete competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresiones culturales.

Atendiendo a las características de cada una de estas competencias podemos afirmar que en nuestra propuesta se trabaja la competencia **lingüística**, promoviendo el empleo del lenguaje como medio de expresión oral y escrita, mediante la participación en actividades en grupo, fomentando la producción, comprensión e interpretación de textos.

La competencia **matemática** se desarrolla en las situaciones en las que los alumnos deben enfrentarse a la resolución de una tarea, mediante el fomento de la capacidad de deducir situaciones,

inferir hechos y argumentar sus respuestas.

Vamos a promover la **competencia para aprender a aprender** haciendo consciente al alumno de los objetivos que se pretenden lograr y ofreciendo situaciones en las que tenga un papel activo. Se pretende lograr su motivación intrínseca, ya que si el alumno se siente comprometido en estas tareas, adquirirá una mayor responsabilidad y consciencia de su aprendizaje.

Las competencias **sociales y cívicas** se promoverán a través de la participación en clase y del trabajo cooperativo con los compañeros. Promoviendo estrategias de resolución de conflictos, aprendiendo a respetar los puntos de vista ajenos, mediante la toma de decisiones hacia un producto final común.

Se trabajará el **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, mediante la resolución de tareas en las que el producto se llega a un único producto final a través de la negociación de diferentes posturas en un equipo.

Se desarrollará la **conciencia y expresiones culturales**, a través del fomento del pensamiento divergente, planteando diferentes soluciones a un problema. Se trabaja la iniciativa y capacidad de los alumnos para valorar y apreciar las iniciativas ajenas. Se aprovecha el potencial creativo de los alumnos, fomentando su imaginación a través de los cuentos, mediante una actividad en la que los alumnos se convierten en “escritores” de un cuento propio.

2.2. Objetivos

Generales:

- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar estrategias de comunicación ante los compañeros.

Específicos:

- Identificar las tres partes de un cuento: introducción, nudo y desenlace.
- Aprender a construir una historia.

2.3. Contenidos

Conceptuales:

- Distinción de las tres partes de un cuento: introducción, nudo y desenlace.

Procedimentales:

- Comprensión y producción de textos orales.

Actitudinales:

- Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
- Animación a la lectura.

2. 4. Metodología

Tomando como referencia la diferencia que Gardner (1996: 127) hace entre los dos modos principales de enseñar el conocimiento que a su juicio existen, distinguimos la educación “mimética” y el enfoque “transformativo”. La educación “mimética” premia, según el autor, la exactitud con la que el alumno es capaz de reproducir el conocimiento transmitido por el maestro. Por otro lado, en el enfoque “transformativo”, el maestro actúa como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Genera dudas en los alumnos y los anima a elaborar sus propias ideas.

Para Gardner (1996: 127), la diferencia entre ambos enfoques es la importancia que se le da a la creatividad. En nuestra sesión hemos tenido en cuenta estas afirmaciones, demandando a los alumnos procesos cognitivos complejos, como la creación, en lugar de la simple copia.

Tener en cuenta la creatividad significa, de acuerdo con Robinson (2013), aprovechar el talento de los alumnos. Según este autor, todos los niños tienen la capacidad de arriesgarse, de inventar soluciones a un problema sin miedo a equivocarse. Ya que si no se está abierto a equivocarse difícilmente se puede idear algo creativo (Robinson, 2013).

La sesión que hemos tomado como referencia se diseñó teniendo en cuenta el papel activo de los alumnos en su aprendizaje. Su planificación contempló el trabajo en equipo ya que, para Díaz-Aguado (1986: 6), la interacción entre iguales tiene gran valor educativo al plantear situaciones de conflicto que pueden ser aprovechadas para aprender. Desde el primer momento, se organizaron las agrupaciones pensando en qué podían aportar los miembros de un equipo a sus compañeros. Se pensó en una agrupación heterogénea, ya que de este modo el intercambio de ideas podría resultar más productivo y el resultado de la actividad sería más interesante que si se agrupaban por intereses.

La metodología empleada partía de la importancia de que los alumnos aprendiesen unos de otros. Por ejemplo, que aquellos alumnos más tímidos estuviesen con los más participativos ya que de esta forma se verían animados a intervenir al no verse coaccionados por la figura del maestro o por el resto de compañeros. Es decir, se pretendía crear un ambiente de participación sin estrés y plantear oportunidades para la creación de un producto creativo propio que les animase a seguir imaginando. Así, interiorizarían el valor de la creatividad y reafirmarían su conocimiento acerca de las tres partes de un cuento (introducción, nudo y desenlace).

Además de que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en equipos, se debe tener en cuenta la dificultad que entraña dicha modalidad de trabajo para los niños de esta edad (seis años), para Piaget:

Quando visitamos varias clases en un colegio “activo” donde los niños tienen libertad para trabajar en grupo (...), no puede dejar de sorprendernos la diferencia entre los medios escolares superiores a siete años y las clases inferiores. Por lo que a los pequeños se refiere, es imposible llegar a distinguir claramente lo que es actividad privada y lo que es colaboración: los niños hablan, pero no se sabe si se escuchan; y ocurre que varios emprendan un mismo trabajo, pero no se sabe si se ayudan realmente (Piaget, 1981: 62).

2. 5. Actividades

1ª Actividad (introducción): lluvia de ideas y ejemplo de cuento

La sesión comenzó con una lluvia de ideas sobre los cuentos. Todos los alumnos estaban sentados en el suelo, formando un círculo. En esta lluvia de ideas se intercalaban las preguntas como: ¿Qué es un cuento?, "Hugo ha ido hoy a la panadería"... ¿puede ser un cuento?, ¿normalmente los cuentos cómo son?, ¿son aburridos? etc.) con ejemplos concretos que guiaban las respuestas de los alumnos. Entonces, se contaba un cuento corto y sencillo a los alumnos y se les hacía las preguntas de comprensión a las que estaban acostumbrados a contestar: ¿Qué pasa al principio?, ¿qué pasa en medio?, ¿qué pasa al final? Con el fin de que los alumnos, con nuestra ayuda, lleguen a unas conclusiones comunes que nos permitan asimilar una definición sencilla del concepto de “cuento”.

Entonces, escucharon un cuento inventado por nosotros en el que uno de los niños de la clase era el

protagonista: “El niño y la bruja” (anexo 1). Esta historia sirvió a los niños como ejemplo de la actividad que tenían que desarrollar. Terminamos definiendo los cuentos a partir de las respuestas de los alumnos como historias en las que pasan cosas interesantes. A partir de esta historia y entre todos analizamos el cuento, diciendo que hay tres partes: lo que pasa **al principio**, que aquí es... Hugo saliendo de su casa a la panadería; lo que pasa **en medio**, que aquí es... Hugo encontrándose con la bruja que lo engaña y hace que cambie su camino; y lo que pasa **al final**, que en este cuento es... Hugo dándose cuenta de que el panadero es la bruja y corriendo hasta llegar a su casa sano y salvo. Por último pedimos a los alumnos que inventen un nombre para esta historia, que quedó bautizada como “El niño y la bruja”.

2ª Actividad: inventamos un cuento

La actividad central tenía como objetivo que los alumnos creasen su propio cuento inventado por equipos. Para ello, se sitúa a los niños en grupos de cuatro alumnos (y dos grupos de tres) como en la fotografía del anexo 2 (imagen 1). Cada equipo recibe una ficha para rellenar (anexo 2, imagen 2) y elige dos tarjetas al azar (anexo 2, imagen 3). En la primera tarjeta (roja), aparecerá un sustantivo y su dibujo. En la segunda tarjeta (azul), se mostrará un adjetivo. La tarea consiste en inventar un cuento corto a partir de estos dos elementos y tomando como referencia las preguntas de la ficha.

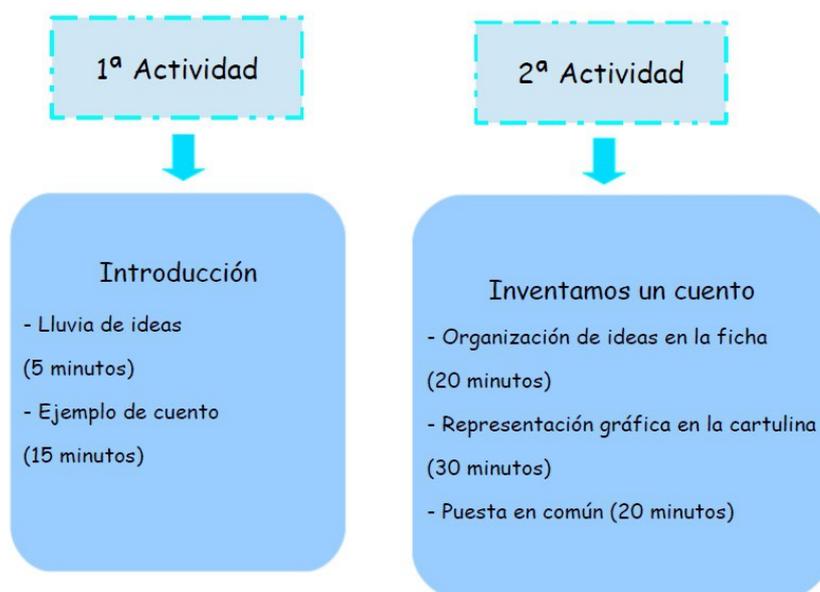
Se comienza por describir al personaje protagonista, que viene dibujado en la tarjeta escogida (anexo 2, imagen 4). Para ello los alumnos deben ponerle un nombre, decir cuántos años tiene y dónde vive. Para posteriormente inventarse el nombre del cuento a partir de las dos palabras que les ha tocado. Al ponerle nombre al cuento antes de pensar la historia, se despierta la imaginación de los niños. Con esto tendrán más fácil inventar una historia cuyo argumento tenga relación con las dos palabras.

La última parte de esta actividad central consistía en dibujar las tres escenas principales del cuento respondiendo a las preguntas: “¿Qué pasa al principio?”, “¿qué pasa en medio del cuento?” y “¿qué pasa al final?” Esto se realizaba en una cartulina preparada para albergar los tres dibujos de forma consecutiva (las imágenes 5, 6, 7, 8 y 9 del anexo 2 corresponden al desarrollo de la dinámica en clase y al resultado de los distintos equipos). La última parte de la sesión se dedicó a una puesta en común de los cuentos en asamblea (anexo 2, imagen 11), en forma de breve cuentacuentos por parte de un portavoz de cada equipo con apoyo en la cartulina. El cuento más votado por los alumnos fue

editado, leído para todos al siguiente día y colgado en clase (anexo 2, imagen 12).

2. 6. Temporalización

La intervención se desarrolló en una sesión de una hora y treinta minutos, repartidos de la siguiente forma:



2. 7. Materiales y recursos

- Material de escritura (lápices, gomas, lápices de colores, etc.)
- Diez tarjetas, cinco de ellas con un sustantivo y su dibujo, y otras cinco con adjetivos (un par de tarjetas por grupo).
- Cinco fichas “inventamos un cuento” (una por equipo).
- Cinco cartulinas preparadas para que los alumnos plasmasen el cuento en tres escenas (una por equipo).

2. 8. Evaluación

Se empleó una evaluación basada en la observación del proceso de trabajo de los equipos unida a la valoración del resultado final, la exposición del cuento que habían creado. Ya que, según Alenizi (2008: 8), los profesores deben evaluar las actividades creativas comprobando, mediante observación, si los alumnos se cuestionan ideas preconcebidas. Deben identificar, si los alumnos son capaces de establecer relaciones sobre hechos hipotéticos y mantener la mente abierta en busca

de nuevas soluciones a un problema, explorando nuevas posibilidades a través de la reflexión crítica.

Se monitorizó el proceso de desarrollo de la actividad pudiendo intercambiar ideas con cada grupo, por lo que se pudo tener en cuenta la aportación que cada niño hizo al producto final, la creatividad empleada por el grupo así como el grado de trabajo cooperativo que se mantuvo. Un ejemplo de esto, fue que algunos alumnos querían imponer sus ideas dentro del grupo o querían realizar todos los dibujos en la cartulina. Aunque, junto con el profesor, guiamos la sesión para que esto no ocurriese, se pudo evaluar la capacidad de trabajo en grupo de los alumnos por observación. Afortunadamente, no se dieron conductas en el caso contrario. No hubo alumnos que no tuviesen la intención de intervenir o que se aburriesen de la actividad y manifestasen una conducta disruptiva. Criterios que se consideraron para desarrollar la evaluación de la intervención.

Criterios de evaluación

- Participar en situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio de opiniones.
- Expresarse de forma oral en la explicación y en el relato de historias apoyándose en textos que presenten de manera organizada, hechos vivencias o ideas.
- Captar el sentido global de textos orales identificando la información más relevante.
- Improvisar explicaciones inferidas de hechos fantásticos.

3. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La sesión, como elemento aislado, no desarrolló en los alumnos el pensamiento divergente. Sin embargo, contribuyó para que contrastasen opiniones y descubriesen que todas las actividades de clase, al igual que los problemas de la vida cotidiana, no tienen una sola respuesta. Asimismo, destacamos la importancia de trabajar con los cuentos como elemento motivador para los alumnos, con vista a un producto final atractivo para ellos en el que todos los alumnos colaboraron por igual.

Se trató de la segunda intervención de prácticas con estos alumnos, nuestra primera experiencia como maestros de 1º de Primaria, por lo que se tuvieron en cuenta los errores producidos durante la primera intervención. Con ello, se tuvo especial interés en diseñar una intervención acorde a su nivel, introduciendo elementos como la representación gráfica ya que emplear el código escrito en

estos términos podría suponer una dificultad elevada para la mayoría de los alumnos. Además, se valora la introducción a la actividad, ya que pensamos que conectó con sus conocimientos previos y les sirvió como ejemplo de lo que se les iba a pedir después. La explicación fue comprendida por todos los alumnos, que entendieron lo que debían hacer. Lo más destacado fue la asamblea, en la que un miembro del grupo salía a contar el cuento. Ya que todo el grupo se enriqueció con las aportaciones de los diferentes equipos.

Con ayuda del tutor, intervinimos para hacer que todos los alumnos participasen en la actividad, cooperando para resolver la tarea. Algo que puede apreciarse en los dibujos, ya que en todas las cartulinas hay una aportación de cada niño. La historia fue acordada por todos y también tuvieron que llegar a un consenso para nombrar al portavoz.

Entre los aspectos a mejorar, destacamos la escasa funcionalidad de la ficha que se diseñó y que pretendía dar las pautas a los alumnos para crear su propio cuento. Ya que suponía un trabajo extra que no favorecía en sí misma la creatividad ni facilitaba de forma eficiente a los alumnos la invención de su historia.

Creemos que, de haberse desarrollado durante varias sesiones, se habrían alcanzado con éxito objetivos más ambiciosos con respecto a la importancia de la creatividad en la escuela. Ya que se pudo observar que la actividad partía de las características concretas del grupo de alumnos y se inspiraba en los contenidos y la metodología del profesor para responder a una necesidad significativa en el momento evolutivo en el que se encontraban los alumnos. Se cubrieron, por lo tanto, los objetivos propuestos y se contribuyó al trabajo del profesor.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos no estuviesen acostumbrados a trabajar en equipo, hizo complicado mantener el orden y captar la atención al comienzo de la actividad. Inconveniente que, según pensamos, también se hubiese mitigado tras varias sesiones de trabajo.

4. PROPUESTA DE MEJORA: EL TALLER DE LOS CUENTOS

A continuación se muestra nuestra propuesta de mejora. Una unidad didáctica de seis sesiones basada en la actividad que se desarrolló durante las prácticas, y que ahora constituye el producto final de la secuencia didáctica. Se ha tenido en cuenta la evaluación resultante de la puesta en práctica, así como los consejos del tutor profesional en aquel momento y recientemente, para

incorporar y adaptar los aspectos que no facilitaron de manera eficiente la consecución de los objetivos.

Se trata de una unidad didáctica dirigida al fomento de la creatividad a través de la creación de historias originales con las que se pretenden conseguir diversos objetivos del área de la Lengua y la Literatura. Creemos en el potencial de la imaginación infantil y en el poder de atracción que los cuentos ejercen sobre los niños para transmitir, mediante estos, el contenido.

Nos hemos basado en la “Gramática de la Fantasía” de Rodari (2008) para diseñar nuestra propuesta ya que, para Roca (2010), esta obra demuestra que la imaginación estimulada desde ejercicios de invención de palabras e historias dotará al niño de un *capital de creatividad* que no será exclusivo al área de Lengua, sino que podrá aplicar a cualquier tipo de tarea, ya sea escolar o de un ámbito más amplio de la vida cotidiana.

Como refiere Delmiro (2006: 9), “la escritura creativa en las aulas constituye una invitación cordial y sincera a ejercer ese derecho de mirar el mundo de otra manera”. Esto implica desarrollar la personalidad de los alumnos como ciudadanos autónomos y críticos, lo que exige que el docente deje de ser el único transmisor del conocimiento para encargarse del planteamiento de situaciones de aprendizaje en las que el alumno deba tomar decisiones, actividades en las que pueda equivocarse.

Pretendemos crear un ambiente de valoración y respeto del recurso personal que supone la imaginación plasmada en producciones originales, compartiendo los resultados para alimentar la experiencia lectora de los alumnos (Mendoza, 2004) y estimular su creatividad. Ya que, de acuerdo con Gavaldá (2004: s. p.) sobre los talleres literarios, “el contacto con (...) la imaginación de los demás es siempre una importante fuente de inspiración para todos los participantes así como un placer para los sentidos”.

4. 1. Competencias

Tomaremos como marco referencia legislativa la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, en la que se establecen la Lengua Castellana y Literatura como asignatura troncal y obligatoria. Teniendo en cuenta su Real Decreto, que se deriva de esta ley y que desarrolla el currículo en Educación Primaria. En el RD 126/2014, de 28 de febrero, se mencionan siete competencias básicas:

competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresiones culturales.

Atendiendo a las características de cada una de estas competencias podemos afirmar que en nuestra propuesta se trabaja la competencia **lingüística**, debido a la importancia que se le da en ella a que los alumnos empleen el lenguaje como medio de expresión oral y escrita, mediante la participación en dinámicas en grupo, fomentando la creación, comprensión e interpretación de textos fantásticos.

La competencia **matemática** se desarrolla a través de la resolución de problemas, mediante el fomento de la capacidad de deducir situaciones, inferir hechos y dar argumentaciones empleando el razonamiento lógico.

Vamos a promover la **competencia para aprender a aprender** haciendo consciente al alumno de los objetivos que se pretenden lograr, a través de la rúbrica de evaluación, así como realizando la autoevaluación de los objetivos conseguidos. El alumno podrá equivocarse, ya que este recurso se aprovechará como medio de aprendizaje. Además, tendrá un papel activo en esta secuencia. Se pretende lograr su motivación intrínseca y, por tanto, que el alumno sea protagonista de su aprendizaje considerándose una pieza fundamental en su grupo y en la clase. Pensamos que si el alumno se siente comprometido en estas tareas, adquirirá una mayor responsabilidad y conciencia de su aprendizaje.

Se pretende motivar a los alumnos a través de iniciativas de su interés para que sientan curiosidad por aprender dentro y fuera de la escuela. Teniendo como objetivo que incluyan en su tiempo de ocio la lectura y la creación de historias fantásticas. En definitiva, como sostiene Rodari (2008: 2), para que se lancen sobre los libros “con la pasión, el desorden y la voluntad que caracterizan a quien estudia cien veces más de lo que pueden enseñar cien años de escuela.”

Las competencias **sociales y cívicas** se promoverán a través de la participación en clase y del trabajo cooperativo con los compañeros. Desarrollando en los alumnos estrategias de resolución de conflictos, interviniendo y respetando los diversos puntos de vista, mediante actividades que hacen necesario llegar a un acuerdo en la toma de decisiones hacia un producto final común.

Trabajaremos el **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, ya que se planteará retos a los alumnos. Se trabajará mediante la resolución de tareas en las que el producto final es único, resultado de la negociación de diferentes posturas en un equipo o en una pareja.

Se desarrollará la **conciencia y expresiones culturales**, a través del fomento del pensamiento divergente y convergente. Es decir, supone por un lado plantear diferentes soluciones a un problema y, por otro, reelaborar ideas para crear una nueva. Durante toda la secuencia didáctica se trabaja la iniciativa y capacidad de los alumnos para valorar y apreciar las iniciativas ajenas. Se aprovecha el potencial creativo de los alumnos, fomentando su imaginación a través de los cuentos, en actividades en las que los alumnos se convierten, entre otras cosas, en “escritores” de cuentos propios o “actores” en un teatro de marionetas.

4.2. Objetivos

Generales:

- Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de forma adecuada en la actividad social.
- Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación en el intercambio de ideas.
- Desarrollar hábitos de lectura, entendiéndola como fuente de placer.
- Comprender textos literarios iniciándose en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Específicos:

- Desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente.
- Identificar las tres partes de un cuento: introducción, nudo y desenlace.
- Aprender a construir una historia.
- Desarrollar la secuenciación temporal.

4.3. Contenidos

Conceptuales:

- Comprensión y producción de textos orales.
- Escucha de textos adecuados a los intereses infantiles.
- Composición de textos relacionados con el ámbito escolar para organizar y comunicar

información.

Procedimentales:

- Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula.
- Dramatización de situaciones y textos.

Actitudinales:

- Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
- Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Apreciación del texto literario como recurso de disfrute personal.

4. 4. Metodología

Esta unidad didáctica parte de la necesidad de trabajar el pensamiento divergente y la creatividad en la escuela. Las actividades planteadas se han inspirado en la “Gramática de la Fantasía” de Rodari (2008) y su filosofía, tomando como referencia dinámicas como “el prefijo arbitrario” o “la hipótesis fantástica”.

Como sostiene el propio Rodari sobre “Gramática de la Fantasía” (2008: 4):

Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. “Todos los usos de las palabras para todos” me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo.

Por lo tanto, la tarea del docente será plantear situaciones que generen un desequilibrio cognitivo adecuado a los niveles del alumnado y actuar como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como Gardner (1996: 220) indica sobre la enseñanza recíproca al proponerla como medio para llegar a una educación para la comprensión, el maestro tras proponer una situación de enseñanza y aprendizaje a los alumnos y resolver posibles malentendidos:

Renuncia a su papel central como modelo y los mismos estudiantes empiezan a asumir las diversas posiciones que previamente el maestro ha demostrado. (...) El maestro continúa presente, preparado para proporcionar ayuda a los estudiantes en su particular y propio nivel de competencia y a “andamiar” el grupo para conseguir niveles más

perfectos de alfabetización (Gardner, 1996: 220).

De acuerdo con los planteamientos de Díaz-Aguado (2006: 116), Vygotski sostiene que la construcción del conocimiento se da cuando existe una zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la diferencia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial. Para producir aprendizaje, el experto debe plantear un problema situado en la zona de desarrollo potencial del novato y colaborar en su proceso de aprendizaje. Para que este proceso sea eficaz, debe darse un clima que favorezca la participación del novato. Es decir, si el profesor no propone actividades en las que sus alumnos interactúen entre sí de forma autónoma, será muy difícil que se genere un punto de desequilibrio en el aprendizaje de todos.

Por lo tanto, se tendrá en cuenta al alumno como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, basándonos en la teoría constructivista. Ya que, de acuerdo con Gardner (1996: 39), Piaget entiende que para que se produzca un aprendizaje efectivo es necesario que el niño experimente y reflexione, ya que “cada niño tiene que construir laboriosamente sus formas de conocimiento con el tiempo, de modo que cada acción provisional o hipótesis representa en cada momento su intento de dar sentido al mundo.”

Esta construcción del conocimiento persigue desarrollar en los alumnos habilidades de comprensión, en lugar de demandarle actividades memorísticas. Para Gardner (1996: 24), los resultados de la comprensión disciplinar se producen cuando los alumnos “son capaces de adquirir información y habilidades que han aprendido en la escuela en otros ámbitos y aplicarlas con flexibilidad y de un modo apropiado a una situación nueva.”

Planteamos actividades en las que se atiende a las peculiaridades de nuestros alumnos, tomando como referencia los principios del aprendizaje cooperativo. Las actividades se desarrollarán con diferentes modalidades de agrupación de los alumnos, que trabajarán en parejas o grupos de cuatro elegidos por el profesor, pero no siempre atendiendo a los mismos criterios. Estamos de acuerdo con Tonucci (1979: 90) en que “la capacidad creativa florece en un contexto social, en la necesidad de encontrar soluciones en un ambiente social.”

Pensamos que la atención a la diversidad no implica sólo las dificultades de aprendizaje tenidas en cuenta como “necesidades educativas especiales”, sino que competen a todos los alumnos por sus

diferentes estilos de aprendizaje. Como sostiene Gardner acerca de su teoría sobre las Inteligencias Múltiples:

Los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes (...). Todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes (...). Según este análisis, todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos (Gardner, 1996: 26).

Gardner (1996: 27) explica que la diferencia entre los individuos se da en la intensidad de estas inteligencias. Algo que denomina el “perfil de inteligencias” y que define como “las formas en que se recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para (...) solucionar problemas.”

Gardner (1995: 27) entiende que el objetivo principal de la escuela debe ser desarrollar las inteligencias múltiples, ayudando a los alumnos a potenciar aquellas virtudes que se relacionen de manera más directa con su “particular espectro de inteligencias”. Ya que al recibir este apoyo, los alumnos se sentirán más implicados y competentes.

En esta propuesta se ha partido de las dos hipótesis fundamentales de Gardner (1995: 27) sobre su escuela ideal: no todos los niños tienen los mismos intereses y las mismas capacidades (no todos aprenden de la misma forma); y nadie es capaz de aprender todo lo que existe para ser aprendido.

Por ello, no pretendemos que todos alcancen el conocimiento de la misma manera ni evaluaremos sus progresos según un esquema rígido, sino que pretendemos desarrollar el potencial de cada alumno a través de una propuesta variada de actividades que abarcan diferentes inteligencias múltiples.

Por un lado, la inteligencia **lingüística**, que será la competencia predominante, estando presente en toda la secuencia a través de los juegos y las actividades propuestas ya que se relaciona, según Gardner (1994: 114), con la capacidad para hacer uso del lenguaje para “emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para complacer”; **interpersonal**, a través la relación con los compañeros en el teatro de *guiñol* y a través del trabajo en equipo, ya que para

Gardner (1995: 40) se trata de distinguir las emociones de los demás y establecer interacciones sociales en actividades cooperativas; **intrapersonal**, a través de la autoevaluación, ya que Gardner (1995: 42) la define como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona (...) permite comprenderse y trabajar con uno mismo”; **cinético-corporal**, en el teatro de *güiñol* ya que consiste en la “habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (...), competir en un juego (...), o para crear un nuevo producto” (Gardner, 1995:36); la capacidad **lógico-matemática**, estableciendo hipótesis fantásticas y dando explicaciones lógicas a hechos inventados, ya que esta inteligencia está relacionada con las habilidades de resolución de problemas empleando el razonamiento (Gardner 1995: 37); **visual-espacial**, al proveer a los alumnos de materiales gráficos (como ilustraciones) o tablas.

Así, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje existentes en el aula, llevaremos a cabo una evaluación formativa que para Colomer y Camps (1996: 210) tiene dos funciones. Por un lado, informar al alumno sobre su progreso y hacerle saber en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra. Por otro lado, dar información al maestro sobre el grado de consecución de los objetivos para que pueda reajustar su programación si es necesario.

4. 5. Actividades

1ª Sesión: ¿Para qué sirve un/una... (“metepuntas”, “minirrascacielos”, “descolgador”...)?

El primer taller tendrá como objetivo despertar la imaginación de los alumnos, demostrarles que se puede jugar con las palabras y que para la imaginación no hay nada imposible. Se llevará a cabo por grupos. Cada grupo recibirá tres tarjetas. En cada una de ellas aparecerá escrita una palabra inventada a partir de la unión de un prefijo un sustantivo, como en los ejemplos del anexo 3.

La tarea de los alumnos será aportar ideas, en grupo, sobre el uso de cada uno de estos objeto imaginarios hasta llegar a un consenso. Entonces, lo dibujarán en una ficha junto a su descripción inventada (disponible en el anexo 4). Esta dinámica finalizará con la puesta en común de los objetos descubiertos, exponiendo al resto de grupos su dibujo y explicando su uso.

2ª Sesión: ¿Qué pasaría si...?

Este taller se dedicará a la creación de hipótesis imaginarias a través de supuestos elegidos al azar por la unión de diferentes sujetos y predicados. Comenzaremos lanzando algunas preguntas en gran grupo, por ejemplo: “¿Qué pasaría si todo el dinero del mundo desapareciese?” o “¿Si todos los

niños se hicieran adultos?”... Los alumnos levantarán la mano para responder. Aceptaremos todas las respuestas posibles a una pregunta y, cuando se acaben las respuestas por parte de los alumnos, aportaremos algunas más y pasaremos a otra pregunta. Cuando comprobemos que los niños se sienten libres para imaginar soluciones alternativas estarán listos para enfrentarse a la siguiente actividad.

Se trata de un juego en el que cada grupo contará con tres montones de cartas (ejemplos disponibles en el anexo 5), dispuestas con el anverso hacia arriba. Los dos montones situados en los extremos izquierdo y derecho, estarán formados por cartas con dibujos e imágenes de animales, objetos, personas o acciones. El montón de en medio estará reservado a las cartas en las que aparecen escritas las condiciones de cada hipótesis.

Se juega en grupos de cuatro. Cada alumno levanta una carta, cuando las tres cartas desvelen la primera hipótesis, el siguiente miembro del grupo resolverá la situación contestando a la pregunta ¿qué pasaría si...+(hipótesis)? Si a los demás miembros del grupo les gusta la respuesta, este alumno se anotará un punto. Se apartarán esas cartas, y el alumno que ha intervenido será el primero en levantar la siguiente carta.

Concluiremos la sesión en gran grupo, dedicando unos minutos a plantear algunas preguntas por equipo antes de empezar el pequeño juego. El grupo que comienza el juego debe lanzar esa pregunta y echar un globo al equipo que deba contestar. Ese equipo tiene un minuto para, entre todos, buscar respuesta al enigma planteado. Cuando se acabe el tiempo dará su respuesta y quedarán “blindados” hasta la segunda ronda de preguntas, así conseguiremos que se siga un orden y que todos los equipos participen por igual. Dirán su pregunta en alto y lanzarán el globo a otro equipo para que la conteste.

3ª Sesión: Descomponemos las palabras

En este taller vamos descomponer una palabra en otras según las letras que la constituyen. Es decir, construiremos una frase a partir de todas los significantes que se encuentran “escondidos” en una palabra. La actividad ha surgido de las técnicas de Gianni Rodari (2008), aunque se le han añadido elementos más propios de un juego para hacer la actividad más atractiva y manipulativa, adaptándola así a la edad y al nivel cognitivo de los alumnos. Cada grupo recibirá un sobre rojo, con letras, y otro verde, con palabras escritas en vertical como en el ejemplo de las imágenes 13 y 14

(disponibles en el anexo 6). Las fichas están hechas de “goma eva”, lo que permite la manipulación del material por parte de los niños, pero también su reutilización.

Vaciarán el sobre rojo en la mesa, de manera que todas las letras estén al alcance de los alumnos. Un miembro del grupo sacará, al azar, una palabra del sobre verde y, entre todos, formarán una palabra para cada letra del significante original.

El objetivo es formar una frase y buscarle un sentido, es decir, construir una pequeña historia con ella. Por lo que dejaremos unos minutos para el desarrollo de cada frase, exponiendo los resultados de cada grupo antes de continuar con la actividad escogiendo otra palabra para “descomponer”.

En el anexo 6 se muestra un ejemplo de cómo los niños organizarían el material para formar las palabras. Imágenes que podrían ser proyectadas como ejemplo en la pizarra digital y analizada en gran grupo, antes de dar paso al comienzo de la actividad.

El ejemplo “CANTO: cada año nacen treinta ovejas”, que ha servido para mostrar el material como ejemplo, ha sido tomado de Gianni Rodari (2008). Observamos, como resultado, una frase coherente en su forma léxica a la que hay que buscar un sentido lógico personal, posterior a su creación para dar una explicación inventada. Otro ejemplo más disparatado de Rodari (2008) a partir de la misma palabra es: “coloco a nuestros trescientos oboes”. Para concluir, nos gustaría destacar un ejemplo a partir de otra palabra, esta vez extraído de Jiménez et als. (2007: 225) es: “MINA: mil, intentos, nadar, agua” surgiendo la frase “hizo mil intentos de nadar en el agua”. Esta vez la frase no aparece como tal en el juego sino que es una interpretación a partir de palabras aisladas, situación que será más común entre niños de esta edad.

4ª Sesión: Preparamos un cuentacuentos

Dedicaremos este taller a crear un teatro de *güiñol* en el que todos los niños confeccionarán su propia marioneta para participar en la actuación que tendrá lugar la próxima sesión. En primer lugar, se situará a todos los alumnos formando un círculo en el suelo. Se procederá entonces a realizar con los alumnos una lluvia de ideas guiada por medio de preguntas sobre los cuentos: ¿Qué es un cuento?, “María ha ido hoy a la panadería”... ¿puede ser un cuento?, ¿normalmente los cuentos cómo son?, ¿son aburridos?

Aprovecharemos la inquietud generada en los alumnos para contarles un cuento: “El dragón que se comió la luna” de María Bautista (2012), (disponible en el anexo 7). Ya que, de acuerdo con Bertomeu et als., contar cuentos también puede ser una manera de estimular la imaginación:

La persona que cuenta, en realidad da pinceladas, realiza un boceto de la historia y permite, desea, que la persona que escucha dibuje el detalle que necesite y se le antoje. Estimula, siempre, la libertad de esa imaginación que en ese momento se está desarrollando (Bertomeu et als., 2006: 171).

Terminaremos definiendo los cuentos a partir de las respuestas de los alumnos como historias en las que pasan cosas interesantes. Servirá como ejemplo, el cuento que hemos contado. Entre todos analizaremos el cuento, diciendo que hay tres partes: lo que pasa **al principio**, lo que pasa **en medio** y lo que pasa **al final** y concretando lo que ocurre en cada una de estas partes en este cuento concreto.

Por último, pediremos a los alumnos que inventen, en grupos de cuatro, un final alternativo y un nombre para esta historia. Cada grupo nos relatará su cuento y, entre todos, se votará la opción más interesante.

Propondremos entonces a los alumnos la elaboración de un cuentacuentos tomando como referencia la misma historia, incluyendo su final alternativo. Les indicaremos que se grabará y se publicará en el *blog* del colegio. En él participarán todos los niños de la clase. Para ello tendrán que confeccionar su propia marioneta. Ésta se realizará a partir de un calcetín, aportamos referencias extraídas de una actividad del área de Conocimiento del medio que tuvo lugar en el colegio donde se realizaron las prácticas de este curso en la imagen 15 (anexo 8).

Los materiales que vamos a utilizar van a ser: un calcetín, que se habrá pedido a los alumnos durante las sesiones previas, lana, cartulina y cola blanca, como se muestra en la imagen 16 (anexo 8). En la imagen 17 (anexo 8), podemos observar cómo comenzar a realizar la marioneta, cortando la punta del calcetín e introduciendo la cartulina doblada por la mitad. Las imágenes 18 y 19 (anexo 8) corresponden al resultado final.

En nuestra dramatización, todos los niños serán dragones pero, al igual que los dragones del cuento, todos ellos serán distintos. Por otro lado, se escogerán varios niños para dar vida a los personajes

principales. El criterio que vamos a seguir para ello consiste en seleccionar a aquellos alumnos que tengan menos dificultades para hablar en público e improvisar, ya que ellos sólo tendrán que leer el guión. El verdadero reto será el del resto de niños, que participará activamente en la historia a través de la improvisación. Por lo que aquellos alumnos más tímidos, estarán desarrollando estrategias comunicativas y habilidades sociales en un clima de participación lúdica y sin estrés.

5ª Sesión: Cuentacuentos

El objetivo de este taller es que los alumnos conozcan la estructura de los cuentos participando en un pequeño teatro de *güiñol*, para reflexionar sobre sus características principales, por ejemplo, las tres partes en las que se divide un cuento. Estará estructurado de forma que el profesor dará paso a todos los alumnos para que intervengan mediante repeticiones (todos juntos) y de forma individual por improvisación. Todos los alumnos y el profesor estarán sentados en círculo en el suelo. Se fomentará la creatividad de los alumnos mediante la participación con improvisaciones. Ya sea mediante este mecanismo o leyendo el texto, todos los alumnos y sus marionetas serán una parte clave en la representación del cuento.

Para ello, se ha adaptado “El dragón que se comió la luna”, de María Bautista. De este modo, se permite que participen todos los alumnos y se tiene en cuenta el final alternativo propuesto por los alumnos. Hay un ejemplo de cuento adaptado con final alternativo disponible en el anexo 9. La adaptación sería realizada por el profesor, que modificaría el cuento incluyendo el final alternativo propuesto por los alumnos que haya sido mejor calificado en la evaluación entre pares a partir de una rúbrica (disponible en el anexo 10).

6ª Sesión: Inventamos un cuento

Se trata del último taller enfocado a la creación de cuentos por parte de los alumnos. En esta actividad se pretende que se aplique lo aprendido con el objetivo de elaborar un cuento propio por parejas. Lo harán con ayuda del profesor y con diversos materiales que le servirán como guía.

En primer lugar, tendrá lugar una demostración del profesor a los alumnos en gran grupo en la que se aclarará la dinámica de la actividad haciendo partícipes a los niños. Se enseñarán tres imágenes consecutivas desordenadas y se llegará entre todos a un acuerdo sobre el orden más lógico. Dispuestas por orden en la pizarra, se escribirá una frase para cada parte de la historia contestando a tres preguntas: ¿qué pasa al principio?, ¿qué pasa en medio? Y ¿qué pasa al final? Y con ayuda de

los conectores “érase una vez...”, “un día...” y “al final...”

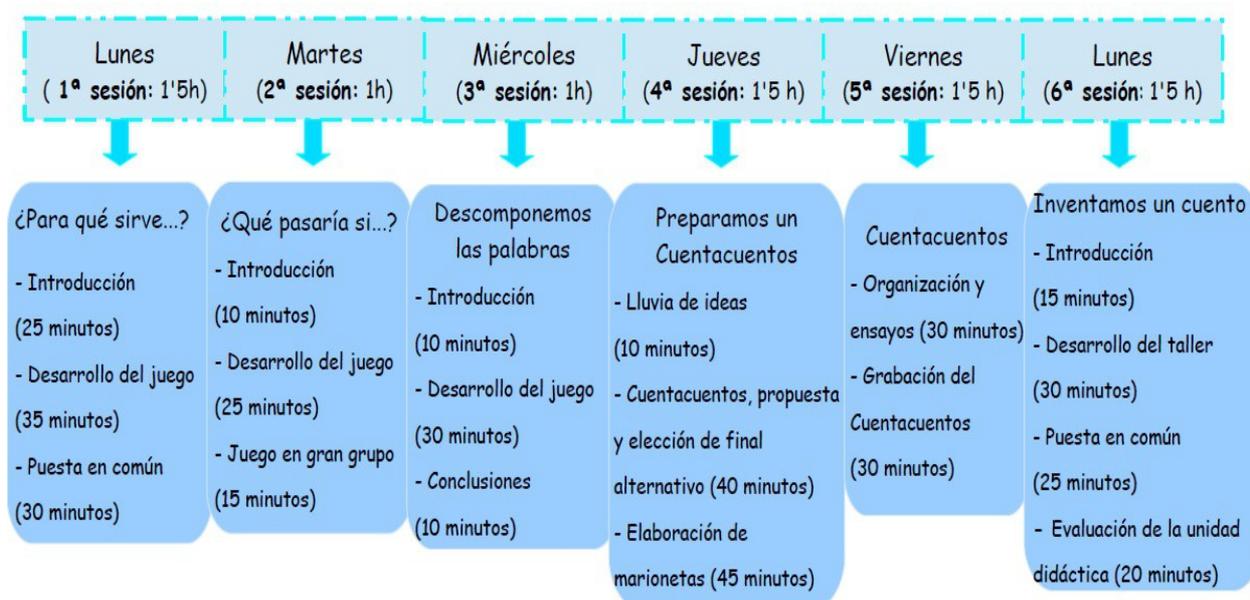
Cada pareja recibe un sobre con tres imágenes consecutivas (ejemplos disponibles en el anexo 11) y una ficha (ver modelo en el anexo 12). Entre los dos, deberán ponerse de acuerdo acerca del orden más adecuado de estas imágenes y pegarlas en la ficha. Posteriormente, pensarán una historia y la escribirán en la ficha con ayuda de las pautas y los conectores que les servirán como guía. Las imágenes que se proporcionarán a cada grupo serán diferentes, por lo que las repartiremos atendiendo al nivel de dificultad que más convenga a cada pareja. En esta actividad concreta, el profesor no solo establecerá las parejas sino que nombrará a un encargado de escribir en cada una de ellas. El alumno que escribirá será el que mayor dificultades tenga, apoyándose en el compañero que se hará escogido para él por presentar un mayor nivel de escritura.

La sesión concluirá con la puesta en común de los cuentos mediante la explicación y lectura del cuento por parte de la pareja, mostrando a los compañeros los dibujos y resolviendo, entre los dos, las dudas planteadas por los compañeros. La participación deberá ser equitativa. Esta actividad será evaluada por el profesor mediante una rúbrica que los alumnos conocerán antes de iniciar la tarea (modelo de rúbrica disponible en el anexo 13).

La sesión concluirá con la evaluación de la unidad didáctica por parte de los alumnos mediante una rúbrica disponible en el anexo 14, así como su autoevaluación individual (ver modelo en el anexo 15).

4. 6. Temporalización

La unidad didáctica se desarrollará a lo largo de seis sesiones, de una hora o de hora y media de duración. Para su mejor comprensión se ha elaborado el siguiente cronograma, teniendo en cuenta la carga lectiva del área de Lengua castellana y literatura establecida en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.



4. 7. Materiales y recursos

- Material de escritura (lápices, gomas, ...)
- Ficha “¿Para qué sirve...?”
- Tarjetas “¿Qué pasaría si...?”
- Material del juego “Descomponemos las palabras”, formado por un sobre de palabras y otro sobre de letras por grupo, elaborando todas las fichas en “goma eva” (o cartulina).
- Cuento y material para *güñol* de calcetín (calcetín, lana, cartulina, tijeras, cola blanca,...).
- Cámara de vídeo.
- Una ficha “Inventamos un cuento” y un sobre con tres imágenes consecutivas para cada pareja de alumnos.
- Distintas rúbricas de evaluación disponibles en los anexos 5, 6, 7 y 8.

4. 8. Evaluación

Nos centraremos en la evolución de los alumnos, para evaluar en qué medida ha existido un progreso. Lo haremos de forma individualizada ya que, de acuerdo con Tonucci (1979: 105), “la aprobación o el rechazo de un producto son válidos (...) en la medida en que son evaluación del producto y del esfuerzo personal.”

De acuerdo con Gardner (2011), los niños aprenden de formas distintas y por tanto deben de ser

evaluados contemplando sus diferencias. Por eso, planteamos una evaluación que incluye actividades divergentes, en las que se valorará el esfuerzo del alumno.

Para González (2012: 8), la evaluación debe ser formativa, es decir, debe producir aprendizaje en sí misma, por eso proponemos tareas de evaluación que resultan retadoras para el alumno. Además, González (2012: 9) sostiene que la evaluación formativa incluye también los resultados de un producto final pero se centra en el proceso de aprendizaje del alumno por lo que, como se puede contemplar en los porcentajes que se muestran en este apartado, mantendremos una evaluación continua de la unidad didáctica.

La 1ª sesión servirá como toma de contacto con la unidad. A través de la lluvia de ideas y el desarrollo de las actividades se marcará una referencia para el profesor sobre el nivel global de la clase. Es importante conocer el punto de partida de los alumnos para adaptar a ellos la planificación. Por lo que durante las sesiones 2ª y 3ª se recogerán datos sobre el desarrollo de los alumnos en la clase, notas con las que el profesor evaluará a los alumnos por observación. Tomará como referencia los criterios de evaluación propuestos y algunos específicos de la sesión.

Para la 4ª sesión, plantearemos a los alumnos una rúbrica sencilla (disponible en el anexo 5) para que conozcan los objetivos que deben alcanzar. Con ella, el profesor evaluará a los alumnos pero también habrá una rúbrica muy similar con la que se realizará una evaluación entre grupos.

En la 5ª sesión, se evaluará por observación. El profesor valorará la participación y la creatividad de las respuestas en el cuentacuentos.

En la 6ª sesión, se realizará una evaluación de la actividad “inventamos un cuento” mediante una rúbrica (anexo 8) que los alumnos conocerán antes de realizar la tarea. En esta actividad, los alumnos tienen que aplicar todo lo aprendido durante la unidad didáctica para resolver la tarea. Durante la última parte de esta sesión se realizará una evaluación de la unidad didáctica por parte de los alumnos (anexo 9) y una autoevaluación por medio de una rúbrica (anexo 10).

Criterios de evaluación

- Participar en situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio

de opiniones.

- Expresarse de forma oral en la explicación y en el relato de historias apoyándose en textos que presenten de manera organizada, hechos vivencias o ideas.
- Captar el sentido global de textos orales identificando la información más relevante.
- Improvisar explicaciones inferidas de hechos fantásticos.

Herramientas y porcentajes de evaluación

Notas individuales:

- Participación activa en el equipo (25%) y en el grupo clase (15%)
- Autoevaluación (10 %)

Notas grupales:

- Calificación obtenida en la rúbrica para el final alternativo del cuentacuentos (20%)
- Calificación obtenida en la rúbrica de la actividad “inventamos un cuento” (30 %)

CONCLUSIONES

Este trabajo ha sido una parte fundamental de nuestra formación como docentes, ya que con él hemos aprendido a ser coherentes con las valoraciones que durante estos años, en especial durante los períodos en prácticas, hemos hecho de la actuación docente de otros maestros.

Hemos comprobado el trabajo que supone para los profesores preparar sesiones interesantes y participativas. Pero también la riqueza didáctica de dichas sesiones. Ya que hemos corroborado que los grupos cuyos maestros proveían a los alumnos de experiencias y situaciones que debían resolver, de forma más o menos autónoma, a través del juego demostraban un mayor nivel de consecución de los objetivos así como una mayor madurez. En ellos se podía observar la aplicación real de los conceptos que aprendían, así como las relaciones que debían inferir para ordenar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos.

Por eso proponemos una unidad didáctica en la que los alumnos se enfrentan a situaciones que deben resolver de forma cooperativa, creando un producto final novedoso y diferente al de sus compañeros. Hemos tenido muy presente la afirmación de los alumnos de la escuela de Barbiana (2006: 44), “hay poco de vuestra escuela que sirva para la vida”. Ya que, en nuestra opinión, la escuela debe preparar al alumnado para la vida real. Esto implica formar a personas autónomas y

capaces de hacer uso de las estrategias aprendidas en la escuela a lo largo de su vida.

Por eso nos hemos centrado en un área instrumental, necesaria para alcanzar los objetivos del resto de áreas, como es Lengua. Pero además, le hemos dado importancia a educar a los niños en la expresión y en la comprensión oral en el curso de 1º de Primaria, ya que la correcta utilización de estos códigos favorecerá su adquisición y progreso en la dimensión escrita del lenguaje. Pensamos que todos los ciudadanos deben disponer de las estrategias lingüísticas necesarias para desenvolverse con éxito en cualquier tarea de su vida. Porque, como sostienen los alumnos de la escuela de Barbiana (2006: 98), “sólo la lengua nos hace iguales. Igual es quien sabe expresarse y entiende la expresión ajena”.

Hemos advertido la competitividad existente en las aulas, problema favorecido por algunos padres y profesores, que frustra a los niños y les plantea el aprendizaje como una competición en la que para que unos ganen otros tienen que perder. Para Díaz-Aguado (2006: 111), la estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio”. Tensión que se transmite a los alumnos y que podemos ejemplificar recuperando unas palabras de los alumnos de la escuela de Barbiana (2006: 127): “durante las preguntas en clase sentía que se me paraba el corazón. Deseaba para los demás lo que no quería para mí”.

Pretendemos llamar la atención sobre esta cuestión reivindicando estrategias como el trabajo cooperativo que según Díaz-Aguado (2006: 111), “permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo (...) aumentando la motivación”. Además, para Johnson se produce un aprendizaje más útil, ya que:

Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso pero de poca utilidad si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, en la familia y en los entornos comunitarios (Johnson, citado en Pujolás, 2002: 20).

La investigación es la forma natural de aprendizaje de los niños, que a través de su curiosidad intrínseca, se implican personal y emocionalmente para resolver una intriga. Pero la escuela no siempre tiene en cuenta al alumno, para Tonucci, cuando el niño llega a la escuela:

Sus tres o cuatro años de investigación apasionada, su impresionante crecimiento

intelectual (a los 6 años, el niño ha desarrollado casi el 80% de sus capacidades intelectuales) son ignorados por completo. El niño aprende que “no sabe nada” y que sólo a partir de aquel día se inicia su instrucción (Tonucci, 1979: 37).

Nuestra propuesta aprovecha esa inquietud natural del alumno por aprender y le acerca a un mundo fantástico en el que todo es posible. A través del juego, desarrollará habilidades complejas y estrategias de resolución de problemas, al enfrentarse a tareas por ellos mismos. Hemos tenido en cuenta la afirmación de Tonucci (1979: 37), para promover un aprendizaje útil y un desarrollo integral del alumno como persona.

Hemos tomado como referente a Gardner y sus investigaciones sobre las estructuras de la mente humana para reivindicar un aprendizaje intuitivo y por descubrimiento en el aula. Para Gardner (1996: 18), todos los niños poseen competencias para cantar, bailar, montar en bicicleta... y todo ello con poca o ninguna formación. Desarrollan teorías para explicarse el mundo que, aunque no coincidan con la realidad, argumentan de manera sólida.

Por eso hemos querido promover un aprendizaje que aproveche los códigos en los que el alumno se expresa para sacar el máximo partido a las experiencias que se proponen, teniendo en cuenta sus vivencias previas y sus intereses. Ya que, como sostiene Tonucci:

Entre los muchos lenguajes a través de los que se expresa el niño, la escuela efectúa una selección, rechazando la mayoría de ellos y apropiándose sólo algunos (...) Las actividades expresivas más auténticas (...) están muy poco desarrolladas en el parvulario porque no serán “asignaturas” en la escuela primaria. Dramatización, invención de historias, marionetas, rítmica, actividades prácticas, etc. terminan igual y por los mismos motivos: la escuela primaria (...) no enseña a hablar, a imaginar, a crear, a trabajar (Tonucci, 1979: 38).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (2006). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC.

BERTOMEU, C., BUFALÁ, M., CALATAYUD, F., DÍEZ, J., LÓPEZ, B., MELIVEO, C., PEÑAFIEL, M., TEJEDA, P. (2006). *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Madrid: Secretaría General Técnica (Ministerio de Educación y Ciencia).

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones (centro de publicaciones del MEC).

DELMIRO, B. (2006). *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ, M. (2012). *La evaluación del aprendizaje: la evaluación formativa y la evaluación por competencias*. La Habana: Editorial Universitaria.

JIMÉNEZ, R., GÓMEZ, F., AGUADO, T., BALLESTEROS, B. (2007). *Cuéntame: El cuento y la*

narración en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

PASCUAL, I. (2010). *Educación, familia y escuela: el desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Argentina: Homo Sapiens.

PIAGET, J (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

RODARI, G. (1987). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Aliorna Teoría y Práctica.

RODARI, G. (2008). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Bronce.

TONUCCI, F. (1979). *La escuela como investigación. La creatividad*. Barcelona: Padua.

Webgrafía

BAUTISTA, M. (2012). *El dragón que se comió la luna*. Extraído el 13 de abril de 2014 desde <http://www.cuentoalavista.com/2012/03/el-dragon-que-se-comio-la-luna.html>

CHURCHES, A. (2008). *Bloom's Taxonomy Blooms Digitally*. Extraído el 12 de mayo de 2014 desde <http://edweb.sdsu.edu/courses/EDTEC470/sp09/5/bloomstaxonomy.html>

DOMÍNGUEZ, S. (2010, mayo). **La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia**. *Revista digital Temas para la Educación*, 8, 1989-4023. Obtenido el 14 de junio desde http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf

GARDNER, H. (TEJEDOR, F. G.). (2011, diciembre 9). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. [Redes]. España: La 2 de televisión española.

GAVALDÁ, P. (2004). *Taller de poesía. Propuestas de creación poética*. Extraído el 11 de junio de 2014 de <http://www.xtec.cat/~fgavalda/tallerdepoesia/>

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2014). **La tecnología en las aulas**. *Revista digital Aularia, el país de las aulas*, 3 (2), 2253-7937. Obtenido el día 12 de junio de 2014, desde <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0071tecnologiaaulas.htm>

MORENO, I. (2004). **La utilización de medios y recursos didácticos en el aula**. *Facultad de Educación*, Universidad Complutense de Madrid. Obtenido el 14 de junio de 2014 desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

ROBINSON, K. (GIL, U.). (2013, Octubre 6). *Ken Robinson: las escuelas matan la creatividad* [Buenas ideas TED]. España: La 2 de televisión española.

ROCA, A. (2010, marzo 12). *Recomendamos... "Gramática de la Fantasía" de Gianni Rodari*. Extraído el 11 de junio de 2014 desde <http://estambulcervantes.wordpress.com/2010/03/12/recomendamos-gramatica-de-la-fantasia-de-gianni-rodari/>

SANZ, E. (2011, octubre 25). **Ocho frases geniales de Pablo Ruiz Picasso**. *Revista Muy Interesante*. Extraído el 10 de mayo de 2014 desde <http://www.muyinteresante.es/cultura/artecultura/articulo/ocho-frases-geniales-de-pablo-ruiz-picasso>.

TONUCCI, F. (2004, diciembre). **Entrevista Francesco Tonucci**. *Revista Andalucía Educativa* 46, 37-39. Obtenido el 10 de abril de 2014 desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Publicaciones/Revista_Andalucia_Educativa/Ano_2004/Numero_46_diciembre_2004/46-37-39.pdf

TONUCCI, F. (2010, febrero). **Investigar en la escuela**. *Grupo de aprendizaje colectivo de escuela abierta*. Obtenido el 12 de mayo de 2014 desde <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/francesco-tonucci-investigar-en-la-escuela.pdf>

Artículos y conferencias en papel u obtenidos de bases de datos

ALENIZI, M. (2008). **Assessment of Creativity in Education**. (documento nº 61878335).

Universidad de Exeter, Reino Unido. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED 505220).

PUJOLÁS, P. (2002). **El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.** Trabajo presentado en la conferencia de la Universidad de Vic, noviembre, Zaragoza.

Legislación

Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.

Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97866-97872.

ANEXOS

Anexo 1: Cuento inventado “El niño y la bruja”

Érase una vez un niño, que se llamaba Hugo. Un día, su mamá le dijo que fuese a comprar el pan. Camino de la panadería, Hugo se encontró a una bruja que le enseñó un camino más corto. El niño le hizo caso a la bruja y se adentró por el bosque.

Después de andar durante horas, se hizo de noche y Hugo seguía sin encontrar la panadería. Entonces apareció de la nada una pequeña tienda en mitad del bosque. De ella salió un extraño panadero. Hugo, que era muy listo, se fijó bien en el panadero y descubrió que era en realidad la bruja del camino disfrazada de hombre.

Entonces Hugo engañó a la bruja diciéndole que se había dejado el dinero del pan junto a una roca del camino y salió corriendo. Corrió y corrió hasta llegar a su casa donde su mamá le dio un abrazo y le dijo que había hecho bien en no confiar en personas desconocidas.

Anexo 2: Imágenes desarrollo de la actividad durante el *Practicum*



Imagen 1. Organización por equipos.

Equipo 5. Nombres: Dina, Wilma, Fran, Antonia

Inventamos un cuento

1. Describid al personaje de vuestro cuento.

¿Cómo se llama?	Pepe
¿Cuántos años tiene?	74
¿Dónde vive?	en un castillo

2. ¿Cómo se llama vuestro cuento? Inventad un título.

Nombre del cuento: el armario y el enano



Imagen 2 y 3. Material: tarjetas con sustantivos y adjetivos y ficha para reflexionar por equipos antes de escribir el cuento.



Imagen 4. Los alumnos imaginan la historia contestando a las preguntas.



Imagen 5. Entre todos los miembros del equipo dibujan el cuento en su cartulina.



Imagen 6. El cuento del equipo 1 "Monstruo Silvia".

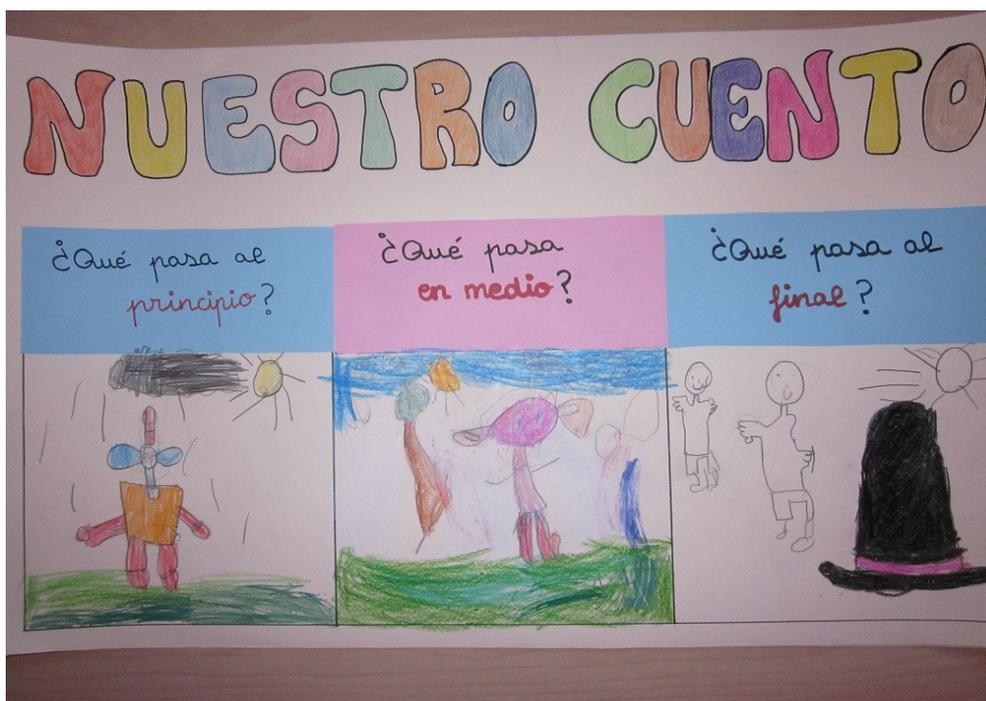


Imagen 7. El cuento del equipo 2: “El sombrero del mago”.



Imagen 8. Cuento del equipo 3: “El payaso bueno”



Imagen 9. Cuento del equipo 4: “El elefante triste”.



Imagen 10. Cuento del equipo 5: “El armario y el enano”



Imagen 11. El portavoz de cada grupo nos cuenta su historia en asamblea.

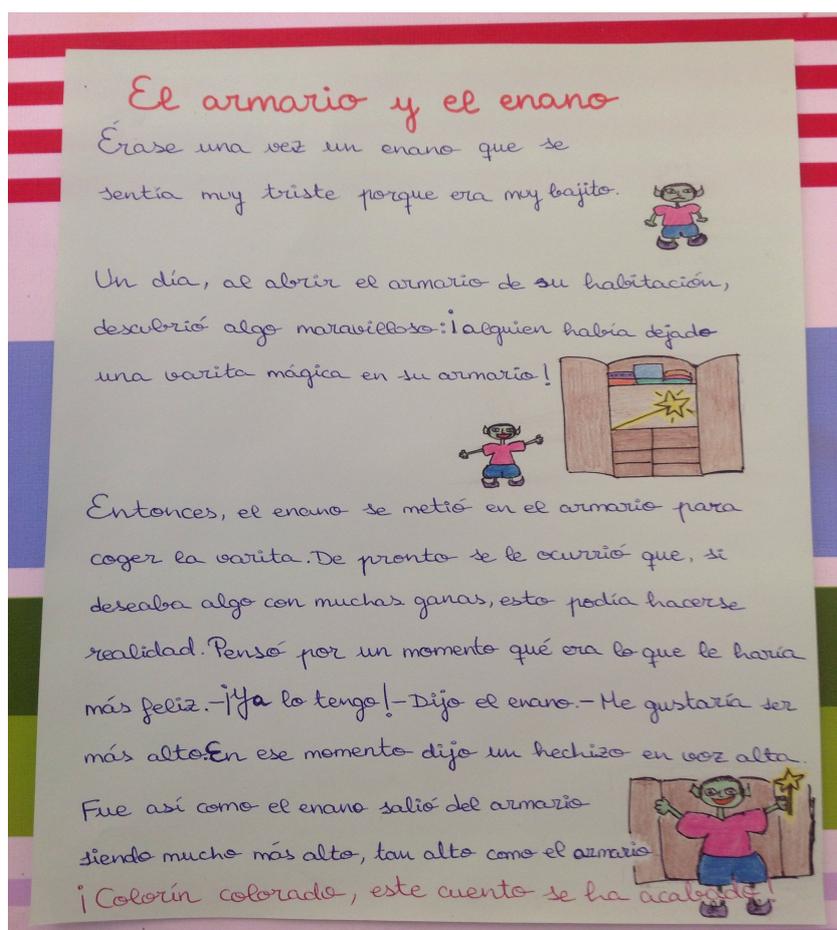


Imagen 12. El cuento ganador: “El armario y el enano”.

Anexo 3: Ejemplos de tarjetas para la actividad “¿Para qué sirve?”

metepuntas

antitomate

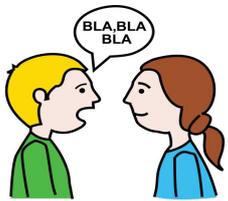
minirrascaielos

Anexo 4: Modelode ficha “¿Para qué sirve...?”

Nombre del equipo:..... Actividad: **¿Para qué sirve...?**

<p>Invento número 1:</p> <p>Dibújalo</p>	<p>Invento número 2:</p> <p>Dibújalo</p>	<p>Invento número 3:</p> <p>Dibújalo</p>
<p>¿Para qué sirve?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>¿Para qué sirve?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>¿Para qué sirve?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Anexo 5: Ejemplos de cartas “¿Qué pasaría si...?” (dispuestas según una de las posibles combinaciones)

 <p>Un perro</p>	<p>conseguiese...</p>	 <p>hablar</p>
 <p>Un bebé</p>	<p>aprendiese a...</p>	 <p>volar</p>
 <p>Una estrella</p>	<p>decidiese...</p>	 <p>ser invisible</p>
 <p>Una flor</p>	<p>fuese capaz de...</p>	 <p>viajar a otros mundos</p>
 <p>Un niño</p>	<p>pudiese...</p>	 <p>vivir en sus sueños</p>

Anexo 6: Ejemplo de material “Descomponemos las palabras”

Imagen 13. Los alumnos han extraído una palabra del sobre y se disponen a ordenar las letras.

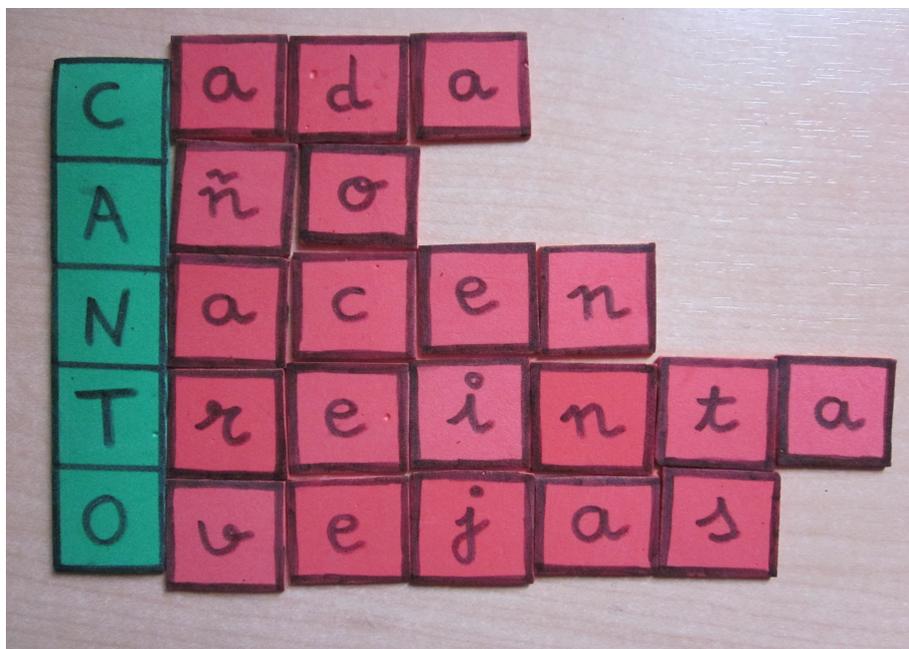


Imagen 14. El resultado es una frase a la que deberán buscar una explicación.

Anexo 7: Cuento “El dragón que se comió la luna”, de María Bautista (2012)

Hace mucho, mucho tiempo, el planeta en el que vivimos no estaba habitado por personas sino por otros seres muy distintos: los dragones.

Los había de todos los tamaños y de todos los colores. Algunos expulsaban fuego por la nariz y otros, más amables, echaban flores. Había dragones que comían ratones y otros que simplemente se alimentaban de hierba. Había dragones a los que les gustaba hacer piruetas al volar (los llamaban bailarines) y había otros que si volaban demasiado alto se mareaban (los llamaban torpes).

También había dragones caprichosos. El protagonista de esta historia era uno de ellos. Era verde, pequeño y revoltoso. Se llamaba Draguidurú y siempre se empeñaba en conseguir las cosas más absurdas e inútiles, para desgracia de su amigo Dragodoró, que siempre tenía que acompañarle en todas sus locuras.

- Quiero volar hasta el pico más alto.
- Quiero nadar en el lago más dulce.
- Quiero encontrar la piedra más brillante.
- Quiero plantar en mi jardín las flores más bellas.

Y por más que Dragodoró trataba de impedirselo, Draguidurú siempre conseguía lo que quería. Hasta que una noche al pequeño dragón verde le entró un hambre feroz.

- Dragodoró, ¿no te mueres de hambre?

- Un poco, ¿nos vamos a comer insectos al río?

- No quiero insectos, me apetece algo más succulento.

- ¿Y si nos llevamos algunos tomates del huerto de Dragadí?

- No quiero tomates, me apetece algo diferente.

- ¿Escarabajos peloteros? ¿Piñones? ¿Lombrices rebozadas en barro? ¿Higos dulces? ¿Amapolas bañadas en miel? ¿Abejorros con salsa de calabaza?

Pero todo lo que Dragodoró le proponía, era demasiado aburrido para Draguidurú, que se había cansado de comer siempre lo mismo.

- No lo entiendes, Dragodoró... ¡quiero comer algo distinto! Quiero comer...

Y entonces la vio. Era blanca, brillante y muy apetitosa. Parecía un huevo de avestruz, pero mucho más redondo y perfecto. Draguidurú la señaló con el dedo y exclamó.

- Ahí está, ¡eso es lo que me quiero comer!

Draguiduró miró hacia donde su amigo señalaba y exclamó con sorpresa:

- ¿La luna? ¿Cómo vas a comerte la luna? ¡Te has vuelto loco!

Pero Draguidurú ya volaba en dirección al cielo, relamiéndose de gusto ante la idea de llevarse a la boca aquel apetitoso manjar. Poco le importaba a Draguidurú comerse la luna y dejar al resto de dragones sin ella. Total, ¿para qué servía la luna? Es cierto que iluminaba la noche, pero también

podían hacerlo los dragones que expulsaban fuego.

Así que Draguidurú siguió volando y antes de que se diera cuenta estaba ante la luna. Era mucho más grande de lo que pensaba: tardaría días en devorarla. Pero como tenía un hambre feroz, el pequeño dragón verde comenzó a comer y a comer y a comer...

Estuvo catorce noches comiendo sin parar. Al principio nadie notaba nada, pero a medida que pasaba el tiempo, todos los dragones se dieron cuenta con terror de que la luna ¡estaba desapareciendo!

Cuando Draguidurú por fin se comió la luna entera, muy satisfecho, quiso contárselo a todo el mundo.

- ¡Ay qué ver lo sabrosa que estaba la luna! ¡Riquísima!

Y tanto presumió que la historia llegó a oídos del rey Sol.

- ¿Eres tú el dragón que se ha comido la luna?

Muy orgulloso, Draguidurú afirmó con la cabeza.

- ¿Querías haberla probado? Demasiado tarde, me la he comido entera.

Pero el rey Sol no quería comerse la luna. ¡Cómo iba a querer devorar a su compañera de trabajo! Sin ella, el rey Sol no tendría descanso y si el sol brillaba a todas horas, siempre sería de día. Al comerse a la luna, Draguidurú se había comido también la noche entera.

- ¿No te das cuenta de lo que has hecho? ¡Nos hemos quedado sin noche! Y todo por culpa de un dragón caprichoso...

Al darse cuenta, Draguidurú se sintió muy avergonzado y trató de disculparse. Pero el rey Sol no quería ninguna disculpa. Lo que quería era recuperar la luna. Así que llevó al dragón hasta la asamblea de estrellas.

(Imaginaros: ¡las estrellas sí que estaban enfadadas! Sin noche, ¿qué harían ellas?).

Después de discutir durante horas, la asamblea de estrellas obligó a Draguidurú a devolver la luna. Pero la luna era tan grande, que el pequeño dragón verde no pudo expulsarla toda de una vez. Tardó otros catorce días en ir sacando, pedazo a pedazo, la luna de su cuerpo.

Cuando terminó, la luna, redonda y blanca, brillaba en lo más alto del cielo. El pobre Draguidurú estaba agotado...

- Ahora que ya tenéis la luna de nuevo ¿puedo volver a mi casa? ¡Echo tanto de menos a mi amigo Dragodoró!

Pero la asamblea de estrellas no estaba dispuesta a dejarle volver a casa. Habían estado a punto de perder la noche y aquello no podía volver a suceder. Por eso la asamblea de estrellas condenó a Draguidurú a repetir su acto una y otra vez. Primero se comería la luna durante catorce días y cuando ya no quedara ni rastro de ella en el cielo, la iría expulsando día tras día durante otros catorce días.

Una y otra vez.

Una y otra vez.

Una y otra vez.

Para siempre.

Y es por esto que la luna va cambiando noche tras noche.

Y es por eso también que si nos fijamos bien, las noches en que la luna va menguando podemos descubrir los mordiscos del pequeño dragón verde Draguidurú, condenado para siempre a comer y devolver la luna cada veintiocho noches.

Anexo 8: Imágenes “Preparamos un cuentacuentos”

Imagen 15. Imagen tomada durante las prácticas, que muestra a los niños con la marioneta que ellos mismos han elaborado.



Imagen 16. Algunos de los materiales.



Imagen 17. Proceso de elaboración.



Imágenes 18 y 19. Resultado final.

Anexo 9: Adaptación con final alternativo de “El dragón que se comió la luna”, de María Bautista

Narrador (profesor)

Draguidurú

Dragodoró

Alumnos (por orden)

Rey Sol

Todos juntos

Hace mucho, mucho tiempo, el planeta en el que vivimos no estaba habitado por personas sino por otros seres muy distintos: los dragones.

Los había de todos los tamaños y de todos los colores. Algunos **expulsaban fuego por la nariz** y otros, más amables, **echaban flores**. Había dragones que **comían ratones** y otros que simplemente **se alimentaban de hierba**. Había dragones a los que les gustaba **hacer piruetas al volar** (los llamaban bailarines) y había otros que **si volaban demasiado alto se mareaban** (los llamaban torpes). Había otros que eran muy... *interviene un niño: grandes/ pequeños/ despistados...* y por eso... *interviene otro niño: vivían en casas gigantes/volar muy alto/tenían muchos accidentes*

cuando volaban... Algunos hasta incluso habían aprendido a... *interviene un niño: nadar* y por eso... *interviene otro niño: los lagos de ese planeta estaban llenos de dragones en verano.*

También había dragones caprichosos. El protagonista de esta historia era uno de ellos. Era verde, pequeño y revoltoso. Se llamaba Draguidurú y siempre se empeñaba en conseguir las cosas más absurdas e inútiles, para desgracia de su amigo Dragodoró, que siempre tenía que acompañarle en todas sus locuras.

- Quiero volar hasta el pico más alto.
- *Quiero...* *Interviene un niño con otro deseo.*
- Quiero nadar en el lago más dulce.
- *Quiero...* *Interviene un niño con otro deseo.*
- Quiero encontrar la piedra más brillante.
- *Quiero...* *Interviene un niño con otro deseo.*
- Quiero plantar en mi jardín las flores más bellas.
- *Quiero...* *Interviene un niño con otro deseo.*

Y por más que Dragodoró trataba de impedirselo, Draguidurú siempre conseguía lo que quería. Hasta que una noche al pequeño dragón verde le entró un hambre feroz.

- Dragodoró, ¿no te mueres de hambre?
- Un poco, ¿nos vamos a comer insectos al río?
- No quiero insectos, me apetece algo más succulento.
- ¿Y si nos llevamos algunos tomates del huerto de Dragadí?
- No quiero tomates, me apetece algo diferente.
- ¿Escarabajos peloteros? ¿Piñones? ¿Lombrices rebozadas en barro?
- *Intervienen varios niños planteando más alimentos en forma de pregunta: ¿Un bocadillo?, ¿un helado?, ¿una tarta?...*
- ¿Higos dulces? ¿Amapolas bañadas en miel? ¿Abejorros con salsa de calabaza?

Pero todo lo que Dragodoró le proponía, era demasiado aburrido para Draguidurú, que se había cansado de comer siempre lo mismo.

- No lo entiendes, Dragodoró...¡quiero comer algo distinto! Quiero comer...

Y entonces la vio. Era blanca, brillante y muy apetitosa. Parecía un huevo de avestruz, pero mucho más redondo y perfecto. Draguidurú la señaló con el dedo y exclamó.

- Ahí está, ¡eso es lo que me quiero comer!

Draguidoró y otros dragones que lo pudieron escuchar, miraron hacia donde su amigo señalaba y exclamaron todos con sorpresa:

- ¿La luna? ¿Cómo vas a comerte la luna? ¡Te has vuelto loco!

Pero Draguidurú ya volaba en dirección al cielo, relamiéndose de gusto ante la idea de llevarse a la boca aquel apetitoso manjar. Poco le importaba a Draguidurú comerse la luna y dejar al resto de dragones sin ella. Total, ¿para qué servía la luna? Es cierto que iluminaba la noche, pero también podían hacerlo los dragones que expulsaban fuego.

Así que Draguidurú siguió volando y antes de que se diera cuenta estaba ante la luna. Era mucho más grande de lo que pensaba: tardaría días en devorarla. Pero como tenía un hambre feroz, el pequeño dragón verde comenzó a comer y a comer y a comer...

Estuvo catorce noches comiendo sin parar. Al principio nadie notaba nada, pero a medida que pasaba el tiempo, todos los dragones se dieron cuenta con terror de que la luna ¡estaba desapareciendo!

Cuando Draguidurú por fin se comió la luna entera, muy satisfecho, quiso contárselo a todo el mundo.

- ¡Ay qué ver lo sabrosa que estaba la luna! ¡Riquísima!

Y tanto presumió que la historia llegó a oídos del rey Sol.

-¿Eres tú el dragón que se ha comido la luna?

Muy orgulloso, Draguidurú afirmó con la cabeza.

- ¿Querías haberla probado? Demasiado tarde, me la he comido entera.

Pero el rey Sol no quería comerse la luna. ¡Cómo iba a querer devorar a su compañera de trabajo! Sin ella, el rey Sol no tendría descanso y si el sol brillaba a todas horas, siempre sería de día. Al comerse a la luna, Draguidurú se había comido también la noche entera.

- ¿No te das cuenta de lo que has hecho? ¡Nos hemos quedado sin noche! Y todo por culpa de un dragón caprichoso...

Al darse cuenta, Draguidurú se sintió muy avergonzado y trató de disculparse. Pero el rey Sol no quería ninguna disculpa. Lo que quería era recuperar la luna. Así que llevó al dragón hasta la asamblea de estrellas.

Imaginaros: ¡las estrellas sí que estaban enfadadas! Sin noche, ¿qué harían ellas?. Una de ellas le replicó: *interviene un niño... ¿Por qué te has comido la luna?* Otra de ellas le dijo *¿Es que no había suficiente hierba y ratones para comer en este planeta?* A lo que Draguidurú contestó (*improvisando*): *Quería comer algo distinto, ¡Ya estoy harto de comer hierba y ratones!*

Después de discutir durante horas, la asamblea de estrellas obligó a Draguidurú a viajar por el espacio en busca de un planeta que tuviese varias lunas y negociar con él para que le diese una.

Como nadie quería perder una de sus lunas pero todos los planetas vecinos querían ayudar al pobre Draguidurú le prometieron que se turnarían para prestarle algunos pedazos de luna. El préstamo duraría catorce días. Por lo que el dragón se vería obligado a montar y desmontar la luna una y otra vez para devolver la luna a su legítimo dueño.

Una y otra vez.

Una y otra vez.

Una y otra vez.

Para siempre.

Y es por esto que la luna va cambiando noche tras noche. Y es por eso también que si nos fijamos bien, las noches en que la luna va menguando podemos descubrir los pedazos que le faltan porque el pequeño Draguidurú, debe montar y desmontar la luna cada veintiocho noches.

Anexo 10: Rúbrica (evaluación entre pares) para la elección del final alternativo de “El dragón que se comió la luna”, de María Bautista (2012)

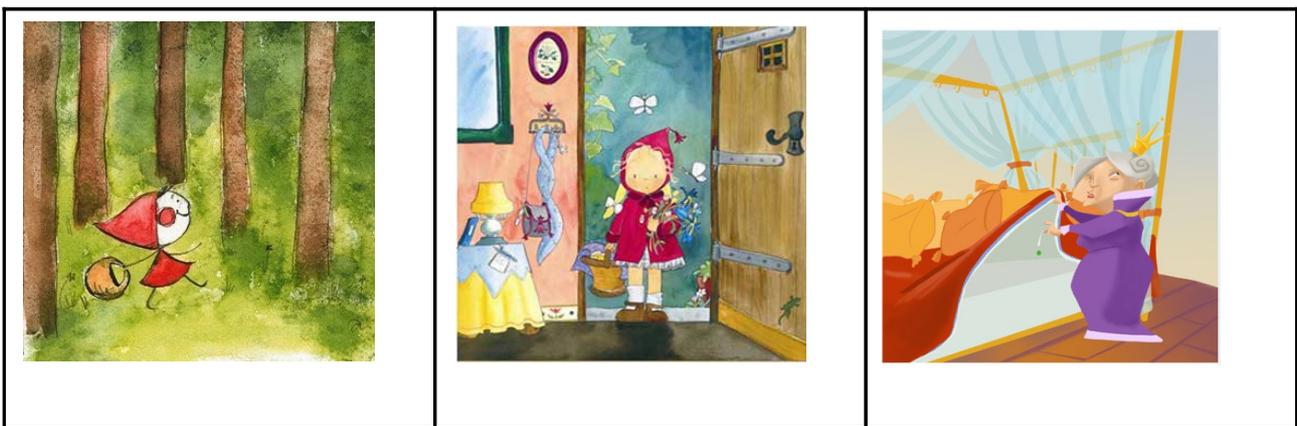
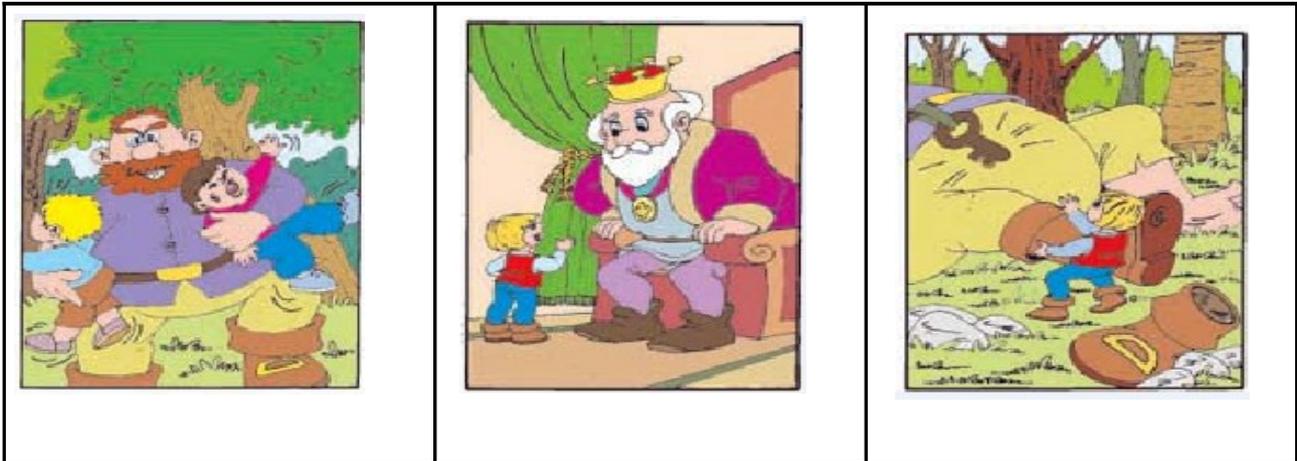
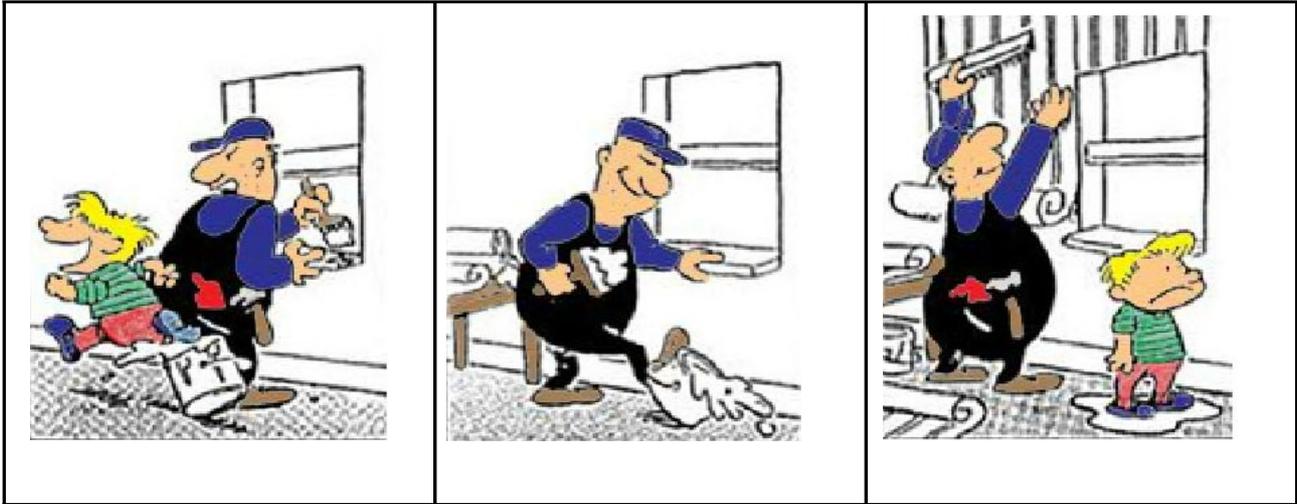
Tomamos el equipo:..... Estamos evaluando al equipo:.....

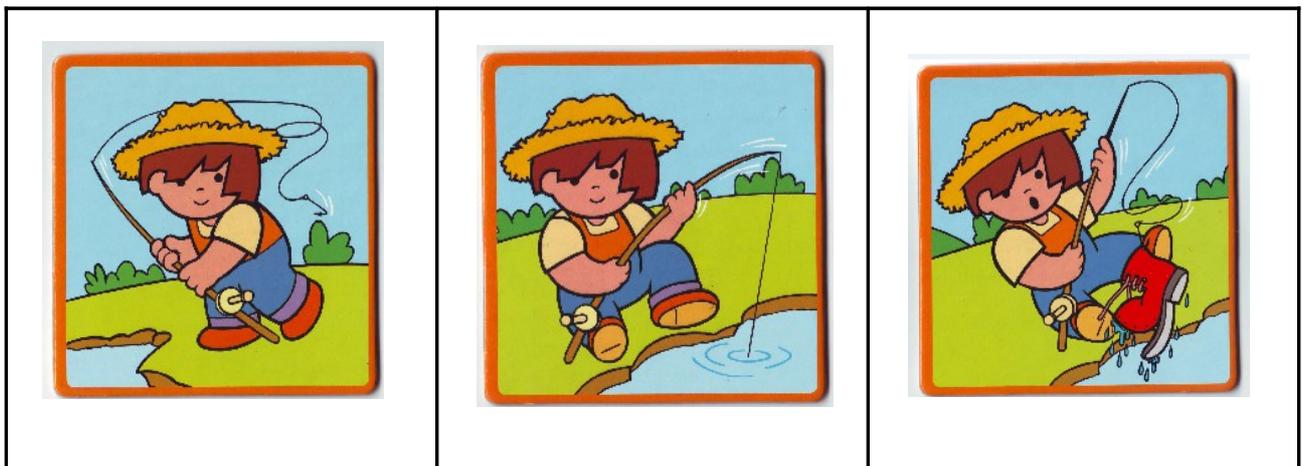
Elige y marca con una cruz:

 Muy bien	 Bien	 Necesita mejorar
Hay tres partes: algo que pasa al principio , que es..... algo que pasa en medio , que es..... y algo que ocurre al final , que es..... <input type="checkbox"/>	No hay tres partes: dicen cómo es el dragón y cuentan el final <input type="checkbox"/>	No ha entendido la historia <input type="checkbox"/>
El final me ha gustado mucho porque..... <input type="checkbox"/>	El final ha estado bien porque..... <input type="checkbox"/>	No me ha gustado el final porque..... <input type="checkbox"/>

Anexo 11: Ejemplos de imágenes que se repartirían a las parejas de alumnos ordenadas según una de las posibles combinaciones







Anexo 12: Modelo de ficha “Inventamos un cuento”

Nombre del equipo:..... Actividad: **Inventamos un cuento**

1. ¿Qué pasa al principio?

Pega la primera imagen aquí

2. ¿Qué pasa en medio?

Pega la segunda imagen aquí

3. ¿Qué pasa al final?

Pega la tercera imagen aquí

Erase una vez.....

que se llamaba.....

Era muy..... y le

gustaba mucho.....

Vivía con.....

en.....

Un día.....

.....

De repente.....

Entonces.....

.....

Finalmente.....

.....

Así fue como.....

.....

.....

.....

¡Y colorín colorado, este cuento
se ha acabado!

Anexo 13: Rúbrica de evaluación de la actividad “Inventamos un cuento”

Evaluación actividad 'Inventamos un cuento'		Equipo:	
		May bien	Bien
Creatividad y estructura de los cuentos	En el cuento se distinguen las 3 partes: la que pasa al principio, la que pasa en medio y la que pasa al final. El cuento es muy original. <input type="checkbox"/>	Se distinguen al menos 2 partes. El cuento es original. <input type="checkbox"/>	No se entendido el cuento y no me ha parecido original. <input type="checkbox"/>
Trabajo cooperativo	Todas las miembros del equipo han trabajado y han contado el cuento de forma equitativa (por igual). <input type="checkbox"/>	Al menos 3 de las cuatro miembros del equipo han trabajado y contado el cuento de forma equitativa (por igual). <input type="checkbox"/>	Los tareas no se han repartido de forma equitativa y hay alumnas que no han participado. <input type="checkbox"/>
Expresión oral	Todas las miembros del equipo han participado en la exposición de forma clara, en voz alta y respetando el turno de los demás. <input type="checkbox"/>	Casi todas las miembros del equipo han participado de forma clara y en voz alta. Algunas no han respetado el turno de los demás. <input type="checkbox"/>	Las alumnas no respetan el turno de palabra de sus compañeros. <input type="checkbox"/>

Anexo 14: Rúbrica de evaluación de la unidad didáctica por parte de los alumnos

Nombre:..... **Evaluación de la unidad**

Elige y marca con una cruz:

	 Muy bien	 Bien	 Necesita mejorar
El tema	El tema es motivador e interesante. Tengo ganas de seguir aprendiendo sobre los cuentos y la creatividad. <input type="checkbox"/>	Me ha gustado el tema, pero no me interesa saber más sobre los cuentos y la creatividad. <input type="checkbox"/>	El tema me parece aburrido. <input type="checkbox"/>
Las actividades y el profesor	Las actividades eran claras y divertidas. Las explicaciones del profesor me han ayudado a comprender lo que tenía que hacer. El material era muy adecuado. <input type="checkbox"/>	He entendido todas las actividades, pero algunas me han resultado difíciles o aburridas. El material de las actividades era adecuado. <input type="checkbox"/>	No he entendido lo que tenía que hacer en algunas actividades. Faltaba material para algunas de ellas. <input type="checkbox"/>

Lo que más me ha gustado ha sido..... porque.....

Lo que menos me ha gustado ha sido..... porque.....

Anexo 15: Rúbrica de autoevaluación de los alumnos

Nombre:.....

Autoevaluación

Elige y marca con una cruz:

	 Muy bien	 Bien	 Necesito mejorar
Creatividad y estructura de los cuentos	Distingo las 3 partes de un cuento: lo que pasa al principio, lo que pasa en medio y lo que pasa al final. Y he aportado ideas originales. <input type="checkbox"/>	Distingo las 3 partes de un cuento, aunque me cuesta aportar ideas originales. <input type="checkbox"/>	No distingo las 3 partes de un cuento y no he aportado ideas originales. <input type="checkbox"/>
Trabajo cooperativo y expresión oral	He participado en clase y en mi grupo, respetando el turno de palabra, escuchando y valorando las ideas de mis compañeros. <input type="checkbox"/>	He participado aportando mis ideas, pero no siempre he escuchado las ideas de los demás. <input type="checkbox"/>	No he participado en el trabajo en grupo. Tampoco he escuchado las ideas de los demás. <input type="checkbox"/>