



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MAGISTERIO DE PRIMARIA)

El Aprendizaje Basado en Proyectos.

Un enfoque educativo inclusivo que favorece el desarrollo del currículum.

Realizado por:

Laura de la Concepción Muñoz González

Tutorizado por:

Carmen Ortiz Gálvez

Málaga, junio de 2014

TITULO: El Aprendizaje Basado en Proyectos. Un enfoque educativo inclusivo que favorece el desarrollo del currículum.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado pertenece a la primera modalidad recogida en la normativa de la asignatura: “Reflexión individual sobre el prácticum”. Se encuentra centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dada mi identificación con esta perspectiva educativa, el carácter del centro escolar en el que realicé las prácticas, así como la propuesta de mejora de mi intervención. El objetivo es presentar las razones por las cuales este enfoque es válido, ofrece ventajas con respecto al modelo más tradicional y favorece el desempeño de objetivos y competencias del currículum oficial.

La primera parte del trabajo recoge distintas reflexiones sobre mi evolución como docente, mi concepción sobre la educación y todos aquellos aspectos que la experiencia en la escuela, junto con la teoría adquirida en la facultad, me han permitido aprehender.

A continuación, plasmo las características más importantes del ABP (interdisciplinariedad, trabajo cooperativo, inclusión de todos y todas, actividades significativas, desarrollo del espíritu crítico), así como el papel de los estudiantes (activo, participativo, constructor del conocimiento) y la labor del profesorado que trabaje en base a esta perspectiva (guía comprometido).

Finalmente, se encuentra mi propuesta de mejora, resultado de todo el proceso reflexivo anterior, así como del análisis y evaluación de mi participación en el aula durante el prácticum 3.1. En ella renuevo casi por completo y en base a los principios del ABP, la intervención sobre “los animales vertebrados” que llevé a cabo en tercero de primaria, reconvirtiéndola en un proyecto globalizado e interdisciplinar. Las hipotéticas sesiones se encuentran descritas con la mayor minuciosidad y concisión posible a fin de que puedan comprenderse las principales características de esta perspectiva que culmina en un proyecto final cuya elaboración favorece la aprehensión de la realidad a través de la reflexión, la investigación y la experimentación.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	2
2. MI EXPERIENCIA DOCENTE	4
2.1. Concepción educativa previa a las prácticas.....	4
2.2. Mi centro de prácticas y razones por las que lo escogí.....	5
2.3. Experiencias y aprendizajes durante las prácticas.....	7
2.3.1. Primer prácticum.	7
2.3.2. Segundo prácticum.	11
2.3.3. Tercer prácticum	14
2.3.4. Balance final	17
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN	23
3.1. Información general	23
3.2. Fundamentación.....	23
3.3. Contenidos.....	23
3.4. Competencias y objetivos.....	24
3.5. Metodología.....	24
3.6. Sesiones (cronograma)	25
3.7. Actividades	25
3.8. Criterios de evaluación e indicadores de logro.....	26
4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	27
4.1. Análisis DAFO.	28
5. PROPUESTA DE MEJORA	29
5.1. Introducción	29
5.2. Fundamentación.....	29
5.2.1. Problemática social	29
5.2.2. Antecedentes del Aprendizaje Basado en Proyectos	30
5.2.3. Respaldo legislativo del Aprendizaje Basado en Proyectos.	31
5.2.4. El ABP. Referentes teóricos y principales características.	33
5.3. Mi propuesta: Luces, cámaras... ¡Acción!	35
5.4. Evaluación	46
6. CONCLUSIÓN	47
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	48
ANEXOS	51

INTRODUCCIÓN

Mi Trabajo Fin de Grado es de carácter individual y responde a la primera modalidad de trabajo que se indica en la normativa de la asignatura: “Reflexión sobre el prácticum”. Lo he dividido en seis partes bien diferenciadas: justificación, experiencia docente, mi proyecto de intervención, evaluación, propuesta de mejora y conclusión.

En primer lugar se encuentra la justificación. Aquí se recogen todas aquellas razones que me llevaron a escoger el tema de mi trabajo: “el Aprendizaje Basado en Proyectos”. A continuación, relato mi experiencia docente. He considerado oportuno dividir este punto en diferentes subapartados donde comento mi concepción del aprendizaje previo a las prácticas, las razones por las cuales escogí el centro educativo, los aprendizajes, las experiencias y la evolución experimentada, así como un balance final.

Posteriormente he explicado mi proyecto de intervención durante el prácticum 3.1. En este punto se encuentran los motivos que me llevaron a ocuparme del tema: “los animales vertebrados”, una tabla con los contenidos trabajados, así como las competencias y objetivos fundamentales a los que respondían. Del mismo modo, hablo de la metodología, la organización de las sesiones, así como los criterios de evaluación e indicadores de logro que tuve en cuenta. Antes de plantear una propuesta de mejora, también he realizado una evaluación de la intervención. Para ello he utilizado una tabla que reúne diferentes aspectos sensibles a análisis, así como el procedimiento DAFO donde recojo las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la intervención.

Mi propuesta de mejora sobre la intervención ha sido planteada en un formato similar al anterior, pero con un desarrollo más extenso de las “hipotéticas” sesiones que llevaría a cabo. Mi intención es que a través del planteamiento de las actividades quede clara la perspectiva metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos, teniendo en cuenta que en caso de llevarse a la práctica podrían variar.

Finalmente se encuentran las conclusiones. En ellas resumo mis principales aprendizajes gracias a las prácticas, así como a la elaboración de este trabajo.

1. JUSTIFICACIÓN

Como señalé con anterioridad, el presente Trabajo Fin de Grado gira en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) “concebido como unidad compleja de experiencia intencional [...] de carácter globalizador” (Pozuelos, 2007, p. 15) que se apoya en los intereses de los estudiantes y culmina con producciones realistas que permiten una construcción del conocimiento autónoma y por descubrimiento.

Decidí escoger este tema por varias razones. La primera de ellas es mi identificación con los principios educativos intrínsecos de este planteamiento, alternativo al tradicional y centrado en el niño y la niña. Por un lado, el ABP posee un marcado sentido social con el que coincido, puesto que respeta la heterogeneidad del aula y favorece la inclusión, permitiendo que cualquier estudiante, independientemente de su diversidad, pueda formar parte activa del aula. Por otro lado, también favorece la actitud de búsqueda y el trabajo cooperativo, promoviendo el aprender a aprender y el desarrollo de la creatividad. Por lo tanto, tal y como señaló Dewey (pedagogo del siglo XIX y fundador de las primeras ideas de esta corriente que, posteriormente, serían concretadas por Kilpatrick en su método de proyectos) desde mi punto de vista la enseñanza debe ser por la acción y el docente debe guiar “la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer” (Tenenbaum, 1951, p. 31).

Aunque el ABP posea diferentes tendencias, coincido con el núcleo común de la que parten todas: “la importancia de la actividad, el papel de la experiencia directa, la necesidad del contacto con el medio, la conexión con la vida, el valor del interés, la participación del alumnado” (Pozuelos, 2007, p. 15) y, en general, todo aquello que convierta al estudiante en protagonista de su aprendizaje. Fernando Hernández y Montserrat Ventura, dos de los máximos representantes de esta perspectiva educativa en la actualidad, lo describen muy bien:

La organización de los Proyectos de Trabajo se basan, fundamentalmente, en una concepción de la globalización entendida como un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que

conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje (Hernández y Ventura, p. 77).

Otra de las razones que me han llevado a escoger este tema es el centro educativo en el que he realizado las prácticas durante tres años consecutivos. En éste, los trabajos por proyectos eran la base del aprendizaje y su filosofía se ponía de manifiesto hasta en las paredes del interior del edificio, donde podían leerse citas de antiguos filósofos, como la que descubrí el primer día en que ingresé en la escuela “El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender (Plutarco, año 46 d. C.)”. Afortunadamente, existen centros educativos en los que se vive la educación desde otros referentes y dan resultado. “Son escuelas en las que tanto los estudiantes como los profesores se comprometen en un trabajo serio que deriva en experiencias de aprendizaje ricas y vitales para todos” (Apple y Beane, 1997, p. 16). Yo estuve en una de ellas y gracias a la experiencia corroboré el alcance del enfoque constructivista, dando la razón a Kilpatrick cuando decía “cuanto más interesado esté un individuo en algo, más esfuerzos le dedicará” (Tenenbaum, 1951, p. 379) o “lo importante para el maestro es comprender al niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él” (Tenenbaum, 1951, p. 31).

Por otra parte considero que escoger el ABP para el Trabajo Fin de Grado me permitirá hacer un buen balance de todo lo aprendido a lo largo de mi formación, aunando teoría y práctica. En mi caso, he tenido la suerte de conocer el Aprendizaje Basado en Proyectos por ambas partes. Gracias a la teoría, estudiada en la facultad, supe del origen de este planteamiento educativo que, lejos de lo que se pueda pensar no es, para nada, novedoso. También conocí las razones por las que comenzó a llevarse a cabo, los beneficios que tenía para los estudiantes, así como algunos centros de Málaga que trabajaban con este enfoque. Sin embargo, solo la práctica hizo que me percatase de las dificultades que supone y el compromiso que el docente debe tener para con su alumnado.

Finalmente, escogí este tema porque aspiro a favorecer el desarrollo del curriculum oficial a través del trabajo por proyectos en el aula, teniendo en cuenta que “los proyectos de trabajo son una respuesta –ni perfecta, ni definitiva, ni única- a la evolución que el profesorado del centro ha seguido y que le permite reflexionar sobre su propia práctica y analizarla” (Hernández y Ventura, 2008, p. 33).

2. MI EXPERIENCIA DOCENTE

2.1. Concepción educativa previa a las prácticas

Ingresé en la carrera siendo consciente de la necesidad de un cambio en el sistema educativo y con deseos de participar de él. Ya en ese entonces consideraba la docencia una de las profesiones más delicadas y comprometidas que existen porque supone un trato constante con seres humanos en formación y esto requiere, entre otras muchas cosas, de cualidades como: honestidad, ética e integridad. Es decir, ya tenía formada la opinión de que un maestro y/o maestra debe ser siempre consciente y crítico con sus principios, valores, actuaciones y manera de relacionarse con la gente y el entorno puesto que, todo ello, es captado por los estudiantes y tomado como ejemplo, lo que afecta de manera decisiva al desarrollo de, no una, sino decenas de hombres y mujeres del futuro. Así pues, coincidí plenamente con una cita de Gibran Khalik Gibran, recogida por Pascual (2010):

Aquel que desee convertirse en maestro del hombre, debe empezar por enseñarse a sí mismo antes de enseñar a los demás; y debe enseñar primero con el ejemplo antes de que lo haga verbalmente. Pues aquel que se enseña a sí mismo y rectifica sus propios procedimientos, merece más respeto y estimación que el que enseña y corrige a otros, eximiéndose a él mismo (p. 13).

El primer año comencé a identificarme con la escuela nueva y autores como Alexander Sutherland Neill, María Montessori, Rudolf Steiner, Celestín y Elise Freinet, Philippe Meirieu o José Manuel Esteve Zarazaga que, aun mostrando diferencias en sus filosofías pedagógicas, me ayudaron a descubrir el tipo de maestra que deseaba ser.

Con Meirieu comprendí que “es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender” (Meirieu, 2001), no obstante, tal y como señaló Neill, en su obra “corazones, no solo cabezas” la escuela no debe centrarse únicamente en lo intelectual, sino que también ha de tener en cuenta lo afectivo: “La falta de miedo es la cosa más hermosa

que puede ocurrirle a un niño. Falta de miedo a los adultos”. Montessori me enseñó que debemos ayudar al niño y/o niña a valerse por sí mismo y que, para ello, “debe estudiarse la misión de la nueva maestra. Ella puede ayudar al niño en su ascensión hacia el perfeccionamiento y hacia la cultura o puede destruirlo” (Montessori, 1928). Por lo tanto, coincido con Steiner cuando señala que “nuestro mayor empeño como educadores ha de ser el de desarrollar seres humanos libres, capaces -por propia iniciativa- de impartir sentido y dirección a sus vidas” y que “quien pretenda educar deberá auto-educarse durante toda la vida” (<http://www.josephwaldorf.cl/>). Freinet, por su parte, me enseñó que “la escuela no debe desinteresarse de la formación moral y cívica de los niños y niñas, pues esta formación no es sólo necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella no puede haber una formación auténticamente humana” (Freinet, 2001). Es decir, tal y como indicaba José Manuel Esteve Zarazaga, considero que “ante todo, hay que ser maestro de humanidad”.

No tardé mucho en conocer el Aprendizaje Basado en Proyectos y confiar en que era un buen enfoque para aunar todos aquellos principios en los que creía y creo. Por esa razón escogí un centro que me permitiese verificar, hasta qué punto, el ABP era óptimo.

Sin embargo, mi concepción educativa antes del prácticum era bastante utópica. Es decir, no tenía en cuenta multitud de aspectos y variantes que la experiencia me ayudó a reconocer y comprender. ¿Qué es y qué no es educación? ¿Todo proceso de aprendizaje puede ser considerado educativo? ¿Cómo aprende, realmente, el niño y la niña? En este entonces consideraba, además, que la mayor parte de docentes actuales se dejaban guiar por los valores de la escuela nueva y que todo alumno y/o alumna, desde el comienzo, respondía positivamente a una perspectiva constructivista del aprendizaje. Suponía, también, que era muy fácil trabajar con este enfoque y que el profesorado era el primero en desearlo para su centro y/o aula.

2.2. Mi centro de prácticas y razones por las que lo escogí

El centro escolar en el que he realizado mis tres prácticums se encuentra situado en un barrio marginal con alta densidad de población cuyas viviendas están en régimen de

alquiler a un precio muy bajo. En ella hay pocos espacios abiertos (plazas, zonas verdes, parques infantiles, etc.) o recursos culturales como biblioteca pública, clubes juveniles, etc. Sin embargo, sí que existe una alta representación de entidades sociales que realizan su trabajo en la zona. La escuela es pequeña, de una sola línea (Infantil y Primaria), con un total aproximado de 180 estudiantes de diferentes culturas: gitana, árabe, rumana, china, latinoamericana, etc. La mayor parte de ellos forman parte de familias desestructuradas y con pocos recursos, donde el nivel cultural, la salud afectiva y/o emocional y los hábitos de vidas son deficitarios. De hecho, según el Informe Técnico del Centro de Servicios Sociales del Ayuntamiento, la población aquí posee un alto índice de paro, primando, entre otras cosas, la economía sumergida.

Las razones por las cuales escogí este centro fue su filosofía pedagógica, así como el fuerte compromiso docente por ofrecer a cada uno de sus estudiantes la oportunidad de aprender con un enfoque diferente al tradicional, donde impera la idea del niño-marioneta y que años antes había dejado patente su fracaso. Es decir, a diferencia de la mayoría, esta escuela trabaja en base a un Aprendizaje Basado en Proyectos y desde una perspectiva constructivista que “parte del supuesto de que [...] el niño no es una esponja que absorbe información del entorno sino que la transforma de alguna manera para poder asimilarla junto a sus conocimientos previos” (Roa, J.M.; Herrera f. y Ramírez M.I., 2008, p. 228). La experiencia me hizo repetir escuela, año tras año, pues deseaba lograr enriquecerme y empapar me todo lo posible de sus singularidades, ya que difícilmente podría topar con un centro público de tales características cuando comenzase a ejercer.

Cabe destacar, también, la importante coordinación y trabajo en equipo dentro de este centro. El volumen de profesionales es tal, que deben hacerse grandes esfuerzos para consensuar los principios pedagógicos que conducen a la práctica; algo que no siempre es fácil y da pie a numerosos conflictos. Sin embargo, todos ellos se resuelven a través de la reflexión y el diálogo. Para hacerse una idea, la plantilla está compuesta por unas 40 personas aproximadamente entre las que pueden encontrarse: 12 docentes que permanecen en Comisión de Servicio, 3 docentes con plaza fija, una orientadora, una logopeda, una profesora de interculturalidad, una de religión islámica y otra de árabe con horarios diversos, así como una serie de profesionales intermitentes que trabajan en horario parcial dentro del Plan de Puertas Abiertas, comedor, deporte en la escuela, Plan

de Acompañamiento y Plan de Absentismo. Así mismo, a lo largo del curso también acuden alumnos y alumnas en prácticas de magisterio, pedagogía y de educación social, sin olvidar, tampoco, a la monitora escolar, el conserje, dos limpiadoras, dos cocineras, cinco monitores de comedor, un guardia jurado y un grupo de monitores y monitoras encargados de las actividades extraescolares.

No obstante, uno de los aspectos que considero más destacables son las distintas formas en las que el centro educativo trata de implicar a la familia en la educación de sus hijos. Las Comunidades de Aprendizaje, que han comenzado a ponerse en marcha dentro de la escuela, son un claro ejemplo de ello.

2.3. Experiencias y aprendizajes durante las prácticas

2.3.1. Primer prácticum

El primer año realicé mis prácticas en primero de primaria, dentro de un grupo-clase que el equipo profesional de la escuela describía como difícil e inquieto. El número de estudiantes era superior a la media del centro (veintiuno, cuando lo habitual era quince) y estaba conformado por alumnos y alumnas de una gran diversidad, tanto en lo cognitivo como en lo sociocultural. Según la teoría piagetiana, que era la única que conocía en esos momentos, los estudiantes pertenecientes a este curso (6-7 años) acaban el periodo preoperacional e ingresan en la etapa de las operaciones concretas. Es decir, es aquí donde comienzan a perfeccionar la motricidad gruesa y fina, así como a comprender que los cambios en la forma no necesariamente implican cambios en la cantidad (conservación). No obstante, necesitan manipular para visualizar y aprehender conceptos abstractos. Inhelder y Piaget escribían: “el pensamiento concreto sigue vinculado esencialmente a la realidad empírica [...] Por ende alcanza nada más que un concepto de lo que ‘es posible’, que es una extensión simple de la situación empírica” (en Rice, 1997, p. 199).

La tutora de aula llevaba poco tiempo trabajando en la escuela y los gritos eran su manera de mantener la autoridad y hacerse respetar “*primero que te teman y luego que te*

quieran”, me aconsejó. Este primer encuentro me dejó un poco desconcertada, pues mis ideas previas sobre la escuela entraron en contradicción con lo que estaba viviendo. Además, pocas veces dejaba al grupo manipular. No obstante, luego me di cuenta que la maestra hacía enormes esfuerzos por mejorar y adaptarse a la filosofía del centro.

Recuerdo que ese primer año tenía muchas dudas e inseguridades sobre qué es significativo, sobre quién soy como maestra, pero también mucha ilusión y una fuerte motivación por aprender, reflexionar, descubrirme. Todo me sorprendía. Mi aprendizaje fue, ante todo, emocional, puesto que evaluaba en base a lo que la experiencia me hacía sentir, sin prestar demasiada atención a los aspectos teóricos, aunque no por ello dejaba de tenerlos en cuenta. Gracias a las detalladas observaciones que recogí en el diario y el portafolio, hoy puedo darme cuenta de qué aspectos me resultaron más significativos para mi aprendizaje:

En primer lugar, centré mucho mi atención en la *estética y el espacio* del edificio. Me gustaba el hecho de que los estudiantes lo hicieran suyo, año tras año. Es decir, ellos se encargaban de decorarlo y tomar decisiones sobre cómo hacerlo: los dibujos en las paredes, los juegos tradicionales pintados en el patio, las puertas-regalo de las clases, la decoración de los baños, etc. Del mismo modo, me llamó mucho la atención el timbre de la escuela que, a diferencia del estridente golpea-tímpanos tradicional, marcaba los tiempos con música clásica, acariciando los oídos del alumnado e invitándolos a cambiar de actividad de forma calmada. También fue la primera vez que vi un huerto escolar cuidado por los niños y niñas de la escuela. Igualmente, me sorprendió la organización del aula, en grupos y por rincones. Todo ello me hacía recordar a Jaume Cela y Juli Palou, quienes decían: “*Los espacios escolares suelen ser demasiado uniformes y estáticos, pero con imaginación pueden adecuarse y transformarse para atender distintas necesidades individuales y colectivas*” (Cela J. y Palou, J., 1997, p. 68).

Mi segundo objeto de análisis fue el *enfoque y/o perspectiva metodológica*. Por primera vez pude ser partícipe de un proyecto de trabajo que, como bien señala Pozuelos:

Rompe con esa pasividad propia de otros modelos del código disciplinar

en los que el alumnado recorre distintas actividades y conocimientos deshilvanados unos de los otros, sin un hilo conductor y sin tener claro qué relación existe entre ellos y en qué medida les afecta para su vida y su formación como adultos y jóvenes que viven en una sociedad y realidad que precisan conocer y transformar” (Pozuelos, 2007, p. 22).

Recuerdo que el proyecto estaba centrado en el ‘sistema solar’ y que se hacía uso de las preguntas para generar y organizar el conocimiento, despertando el deseo de aprender. No se utilizaba libro de texto, sino que la tutora partía de los conocimientos previos de los estudiantes, realizando asambleas en las que se cuestionaban las creencias e intereses, trabajando en grupos interactivos y realizándose actividades interdisciplinarias, transversales, creativas, de investigación, etc.

No obstante, y aunque el enfoque era claramente constructivista, la práctica no quedaba del todo exenta de elementos conductistas que me desagradaban. Gracias a ellos pude darme cuenta de aquellas técnicas y/o estrategias metodológicas que no quiero repetir y/o imitar. Las amenazas y castigos, por ejemplo, eran habituales. El año previo al prácticum había estudiado que “el castigo puede tomar dos formas distintas entre sí: la presentación de consecuencias aversivas, denominado castigo positivo, o la eliminación de consecuencias positivas posteriores a una conducta, denominado castigo negativo” (Trianes, M. V.; Jiménez, M. y Ríos, 2008, p. 381). En el aula se llevaban a cabo ambos tipos. Y aunque me posiciono a favor de la sobre corrección restitutiva, en tanto y cuando el niño o niña repara “los efectos ambientales producidos por la conducta tales como recoger todos los papeles esparcidos por darle una patada a la papelera” (p. 382), ni ahora ni antes me parecen óptimas las reprimendas verbales públicas que se hacían a gritos, la expulsión del estudiante del aula, las amenazas de perder el recreo o no ir de excursión porque todo ello puede tener efectos negativos secundarios en el estudiante, como:

Ansiedad vinculada a la situación en que se dio el castigo o a la persona que lo ejercitó, agresividad producida como consecuencia de la frustración o aprendizaje ocasional que puede hacer el niño por la observación de los modelos agresivos que puede llevarle a repetirlos (p. 383).

En tercer lugar, me centré en las *relaciones*, comprobando el buen trabajo en equipo por parte del cuerpo profesional. No obstante, fue la relación escuela-familia la que más me sorprendió. Nunca antes había visto una escuela en la que la familia participase tan activamente. De hecho, había actividades que se les ofrecía específicamente a ellos: charlas, teatro, club de lectura, entrevistas con los niños, colaboración en el aula matinal, apoyo en clase, etc. El centro también se implicaba en mejorar la formación de muchas madres y padres que no sabían leer. Las relaciones con la universidad también eran muy significativas, ya que ambos trabajaban juntos en investigaciones y proyectos. No obstante, la relación educador-educando dentro de algunas aulas no terminaba de agrardarme del todo. Es cierto, había elementos democráticos, actividades reflexivas, debates, etc. Pero la autoridad del docente estaba basada en el miedo. ¿Realmente eran necesarios tantos gritos?

Las intervenciones principales que realicé durante este prácticum fueron las siguientes:

INTERVENCIONES DURANTE EL PRÁCTICUM 1	
Apoyo y acompañamiento.	Todos los días apoyaba a aquellos estudiantes del aula que más lo necesitasen.
Guía de grupos interactivos.	Cada vez que se realizaban grupos interactivos, me encargaba de guiar alguna de las actividades.
Gran grupo	Cuenta cuentos: el patito feo.
	Repaso general de la suma con material didáctico.
	Explicación de la línea del tiempo.

Estas primeras experiencias me ayudaron a superar varias de mis inseguridades y miedos dentro del aula, permitiendo que me cuestionase muchos aspectos teóricos, personales y profesionales de la docencia, como la actitud que debe tener el maestro/a para con su alumnado, la metodología a seguir, la validez de los gritos y los castigos, etc. De este modo, pude llegar a algunas conclusiones; entre ellas que el estudiante aprende cuando experimenta, cuando se le transmite entusiasmo y se le despierta interés, que se logra más con paciencia, diálogo y reflexión que con gritos, amenazas y castigos y que, sin lugar a dudas, me gustaba la profesión que había escogido.

2.3.2. Segundo prácticum

Mis segundas prácticas tuvieron lugar en quinto de primaria. Entre otras cosas, deseaba conocer las diferencias metodológicas entre el primer ciclo y el tercero ¿Trabajarían los proyectos del mismo modo? ¿Realizarían asambleas? ¿Se organizarían por grupos interactivos? ¿Cómo estarían distribuidas las mesas dentro del aula? ¿Utilizarían libro de texto?, etc. También deseaba consustanciarme de las diferencias en cuanto a comportamiento y actitudes ¿Sería fácil despertar el interés del alumnado de quinto? ¿Habría muchos conflictos en el aula? ¿Cuál sería el nivel general de motivación? Lo único que conocía al respecto de esta etapa era la teoría piagetiana, según la cual, el alumnado comienza a ingresar en el periodo de las operaciones formales, donde les resulta más fácil pensar en términos abstractos, así como:

Formular hipótesis, probarlas mentalmente y aceptarlas de acuerdo con el resultado de esos experimentos mentales. De esta forma, son capaces de ir más allá del aquí y ahora para entender las cosas en términos de causa y efecto, considerar posibilidades y realidades, y desarrollar y usar reglas, principios y teorías generales (Morris, C. y Maisto A., 2011, p. 338).

No obstante, la experiencia me demostró que, a pesar de que los estudiantes poseían mayores facilidades para la abstracción, la manipulación continuaba siendo esencial.

El grupo clase constaba de quince estudiantes, nueve niñas y seis niños. En general, se trataba de un grupo tan heterogéneo como el anterior, pero más tranquilo y trabajador. Las mesas del aula no se agrupaban como tradicionalmente se acostumbra (en filas, una detrás de otra), sino en pequeños grupos o de manera semicircular. La mayor parte de decisiones, como la organización de las mesas, se tomaban democráticamente. Este grupo también trabajaba a través de proyectos. En su caso, se encontraba centrado en el medio ambiente y, entre otras cosas, los estudiantes tenían la misión de concienciar al centro escolar de la importancia del cuidado del planeta. Para ello realizaban múltiples actividades (charlas, carteles, exposiciones con fotos, etc.) en las que el libro de texto era un mero recurso. No obstante, el proyecto era flexible y no se trabajaba todos los

días. Es decir, a veces también se realizaban actividades aisladas para cumplimentar los contenidos del curriculum que no podían trabajarse desde el proyecto.

El tutor llevaba mucho tiempo dando clase en la escuela y la forma de tratar al alumnado era diferente a la que pude contemplar en mis prácticas anteriores. Es decir, si la maestra de primero se imponía a través de los gritos, el maestro de quinto trataba de ganar el respeto de los estudiantes mediante la reflexión y el diálogo. Probablemente, se encontraría a mitad de lo que Kerschensteiner (pedagogo alemán, fundador de la escuela activa) describió como “maestro ponderado” y “maestro nato”. Es decir, por una parte el docente sabía dosificar la libertad y coerción en sus clases, aunque sin apartarse del todo de las reglas pedagógicas tradicionales y, por otro lado, era claro en sus apreciaciones, revelando comprensión por los demás, siendo su mayor deseo el de ayudar a sus alumnos para que desarrollen todo su potencial. En cuanto a la perspectiva metodológica, me di cuenta de que variaba en función de las asignaturas. Así pues, las matemáticas eran impartidas de manera tradicional, con libro de texto y clases magistrales, no exentas de actividad y participación por parte de los estudiantes. Sin embargo, en lengua y conocimiento del medio, las clases tenían un enfoque más constructivista, centrado en el proyecto que estaban llevando a cabo. De este modo, el alumnado buscaba información, reflexionaba y construía. Es decir, tal y como describía la Gestalt, el docente-tutor del grupo procuraba que el alumnado captase el todo, para poder comprender cada una de las partes. También trataba que el aprendizaje fuese significativo, relacionando lo que se sabe, con lo nuevo que se aprende, como describió Ausubel.

Este año, mi colaboración e intervenciones en el aula aumentaron:

INTERVENCIONES DURANTE EL PRÁCTICUM 2	
Apoyo y acompañamiento	Todos los días apoyaba a aquellos estudiantes del aula que más lo necesitasen.
	También me impliqué bastante con dos estudiantes que tenían necesidades educativas especiales: un chico que había llegado de China hacía pocos meses (todos los días dedicaba una hora hablar con él en español, haciendo actividades lúdicas) y otro chico con problemas de aprendizaje debido al desinterés y la baja autoestima

	(logró sacar un nueve en un examen de matemáticas, sorprendiendo a sus compañeros y a sí mismo del resultado. Matemáticas era la única asignatura que trabajaban de manera tradicional.)
Guía de grupos interactivos	Cada vez que se realizaban grupos interactivos, me encargaba de guiar alguna de las actividades.
Intervenciones	Actividad sobre las emociones: la ventana de Johari (Anexo I).
	Debate sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la sociedad y las precauciones que se deben tomar en las redes sociales.
	Invencción de una máquina que pueda ayudar a cuidar el medio ambiente (solo se plasmaría en papel)
	Audiciones literarias. Lectura de un cuento: El gato negro.

Mis apreciaciones en el diario y el portafolio también fueron más rigurosas, ya que, entre otras cosas, comencé a tener en cuenta los aspectos teóricos que habíamos estudiado en clase. Mi objeto de análisis estuvo centrado, principalmente, en las estrategias de enseñanza del docente. Uno de los aspectos que más me llamó la atención fue la estructuración metodológica, pues, a pesar de que el horario de clase era flexible (se aumentaban o disminuían las horas en función de las necesidades del alumnado, las asignaturas se cambiaban de orden, se dedicaban las clases a otra actividad más urgente y/o importante a pesar de lo que tocara hacer, etc.), todos los días se repetían unas mismas pautas: pasar lista, resolución de algún conflicto (si lo hubiere), comentario acerca de lo que se va a hacer y por qué, recordatorio de las normas de comportamiento que se deberán cumplir durante la actividad a realizar, puesta en marcha de las actividades o tareas (reflexiones, debates, investigaciones, etc.), deberes y firmar agendas. No obstante, aquellas *estrategias metodológicas* del Aprendizaje Basado en Proyectos que me resultaron más significativas y de las que más aprendí, fueron las siguientes:

- Relaciones democráticas: el diálogo y la comunicación eran muy importantes dentro el aula. Las decisiones se tomaban en grupo, de ese modo, todos se sen-

tían parte activa. La confianza, el compañerismo y la honestidad también eran fundamentales.

- Preguntas y reflexiones: el docente iba guiando la clase con preguntas, haciendo uso del método socrático, a fin de que los estudiantes llegasen por sí mismos a las respuestas. Así pues, se generaban múltiples reflexiones y debates interesantes y significativos. ¿Qué mejor forma de construir el conocimiento?
- Aprender investigando: muchas actividades requerían de la búsqueda de información a través de diferentes fuentes que el docente proporcionaba. No obstante, la información encontrada no se consideraba válida de buenas a primeras, hacía falta debatir. De este modo, el estudiante aprendía a ser crítico.
- Trabajos individuales, en pareja y en grupo: todas las agrupaciones eran buenas y necesarias porque permitían desarrollar competencias diversas, pero igualmente esenciales. Así pues, el trabajo individual lograba promover la introspección y responsabilidad, mientras que en pareja y/o grupo se desarrolla la competencia comunicativa, el compañerismo, la cooperación, la tolerancia, la asociación de ideas, etc. De ese modo, los estudiantes debían aprender a trabajar con diferentes agrupaciones y compañeros diversos.

2.3.3. Tercer prácticum

Realicé las prácticas 3.1 (Prácticum general) en tercero de primaria y las prácticas 3.2 (Prácticum de la especialidad) en segundo de primaria.

El alumnado de tercero (8-9 años) era el mismo con el que había trabajado en las primeras prácticas. No obstante, el grupo había aumentado de ratio (23 estudiantes) y se había tornado aún más inquieto y difícil. Estaba compuesto por chicos y chicas de gran diversidad cultural, así como temperamentos fuertes que luchaban por liderar, dando pie a numerosos choques y confrontaciones diarias. Se distinguía por su competitividad y exigencia a todos los niveles. Si había un mínimo error en lo propuesto por el docente, lo hacían notar en seguida. Si se aburrían, lo expresaban alto y claro. Si algún compañe-

ro incumplía las normas, se rebelaban contra él sin delicadeza alguna. En definitiva, era un grupo que retaba constantemente al docente: inquieto, inteligente, impaciente, apasionado y de una honestidad brutal que, en ocasiones, rozaba la impertinencia y la grosería. De un total de veintitrés estudiantes, cinco presentaban Necesidades Educativas Especiales. Tres de ellos problemas de conducta y, los otros dos, cognitivos.

El tutor era veterano en el centro pero, en muchas ocasiones, su sarcasmo e ironía empeoraba el ambiente de la clase. No se sentía cómodo con el grupo y ese año había decidido que no trabajaría por proyectos, ya que consideraba que era imposible hacerlo con estudiantes de esas características donde las disputas eran generalizadas. Sin embargo, desde mi punto de vista, este grupo necesitaba más que cualquier otro del ABP, así como de actividades cooperativas, pues ¿Cómo aprenderían, si no, a ser mejores compañeros? Sin embargo, los estudiantes seguían el libro de texto, trabajaban individualmente y la organización de las mesas era tradicional (en fila, uno detrás de otro). A la hora de elaborar cada una de mis intervenciones, tuve que ajustarme a la forma de trabajar del docente (unidades didácticas). No obstante, esto no me impidió darle mi toque personal.

A pesar de ser el último periodo de prácticas donde mi colaboración en el aula debía cobrar mayor importancia, la metodología y actitud del docente no me permitieron participar de la misma forma que antes.

INTERVENCIONES DURANTE EL PRÁCTICUM 3.1	
Apoyo y acompañamiento.	Todos los días apoyaba a aquellos estudiantes del aula que más lo necesitasen.
Intervenciones	Cuidado de los cinco sentidos.
	Tema de los animales vertebrados

Sin lugar a dudas, fue el periodo de prácticas más difícil, afectándome, principalmente, el trato recibido por parte del tutor profesional (indiferencia, apatía, sarcasmo, etc.) Esto hizo que me percatase de la importancia de las buenas relaciones con los compañeros de trabajo, así como de la comunicación y el diálogo. En la siguiente tabla, realizada para el portafolio de mi prácticum 3.1, aparecen las principales diferencias entre tutores.

		Prácticum 1	Prácticum 2	Prácticum 3
CURSO		Primero	Quinto	Tercero
AMBIENTE DE LA CLASE		Mesas organizadas en grupos, variados materiales didácticos propios de la escuela nueva, uso habitual de las TICs y temporalización flexible.	Mesas organizadas en grupos o semicírculo, material didáctico muy variado, ya que es considerado un medio para llegar al conocimiento, uso habitual de las TICs y temporalización flexible.	Organización del espacio inestable que se modifica en función del comportamiento del alumnado, material didáctico tradicional, y temporalización poco flexible.
METODOLOGÍA		Autoritarismo constructivo. Las decisiones dependen del docente pero éste hace preguntas a los estudiantes para que descubran las cosas por sí mismos a fin de que construyan su propio conocimiento. Evaluación continua. No hay exámenes.	Autoritarismo constructivo y ético reflexivo. Las decisiones son democráticas. El docente hace preguntas a los estudiantes para que descubran las cosas por sí mismos a fin de que construyan su propio conocimiento. También incluye reflexiones éticas y medioambientales en la mayor parte de sus prácticas. Evaluación continua con exámenes que son un porcentaje de la nota.	Autoritarismo constructivo. Las decisiones dependen del docente pero hace preguntas al alumnado para que descubra las cosas por sí mismo a fin de que construyan su conocimiento. No obstante, en ocasiones, exige la memorización de conceptos. Evaluación continua con presencia de exámenes finales que son determinantes para la nota final.
RELACIONES	Educador-Educador	Amable y cordial	Amable, respetuoso, comprensivo y cordial	Depende del estado de ánimo. Oscila entre amable y distante.
	Educador-Educando	Autoritario. Liderazgo impuesto a través del miedo. Teatralizaciones.	Asertivo. Liderazgo sano donde se respeta al docente y se reconocen las responsabilidades. Honestidad y coherencia.	Autoritario. Liderazgo impuesto a través del miedo. Teatralizaciones.
	Educador-Familia	Políticamente correcto.	Amable, respetuoso, comprometido y cordial.	Políticamente correcto
	Educador-Prácticum	Políticamente correcto.	Amable, respetuoso, comprensivo y cordial.	Depende del estado de ánimo. Oscila entre amable y distante.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		Asambleas para reflexionar, castigos y sanciones.	Asambleas para reflexionar y sanciones.	Conflictos sin resolver, pocas reflexiones grupales y castigos.

El prácticum 3.2 (Sobre mi especialidad: inclusiva), lo realicé en segundo de primaria, siendo tutorizada por una maestra de educación inclusiva. El grupo-clase (7-8 años) estaba compuesto por quince estudiantes, de los cuales, siete presentaban Necesidades Educativas Especiales más complejas que las del curso anterior en el que estuve. No obstante, el enfoque constructivista, el Aprendizaje Basado en Proyectos, las buenas relaciones entre los docentes y la gran profesionalidad permitían llevar a cabo una práctica excelente, con un ambiente de clase óptimo.

Durante este periodo estuve trabajando con un chico con problemas de aprendizaje debidos a una discapacidad mental leve. Para ello, fui asesorada por la maestra de Pedagogía Terapéutica, la psicóloga del centro y mi nueva tutora (co-tutora de segundo de primaria). Así pues, utilicé diferentes materiales tales como: Método Glenn Doman “Me gusta leer”, números de plástico en dos y tres dimensiones de diferentes colores, fichas, juegos didácticos, etc. Gracias a la intervención personalizada que llevé a cabo con él, logró muchos avances, tales como: aprender los número del 1 al 6, presentar menor índice de error en el reconocimiento de los colores, así como la lectura de las vocales y buena parte de las vocales. Del mismo modo, mejoró su expresión en voz alta.

El contraste entre el prácticum 3.1 y el prácticum 3.2 me permitió descubrir, entre otras cosas, que:

- Mantener un buen ambiente de centro y aula es fundamental para el aprendizaje.
- El respeto y el compañerismo deben ser las bases del ejercicio profesional.
- El trabajo en equipo por parte del profesorado es esencial para lograr unas prácticas efectivas.
- Es preciso establecer, democráticamente, unas normas claras de aula.
- Llevar a cabo asambleas permite desarrollar la competencia lingüística, conocernos a nosotros mismos y a los demás, así como resolver conflictos que, de otro modo, permanecen invisibles.
- El docente debe mantener siempre la profesionalidad. Perder los estribos solo dificulta la práctica y aumenta los problemas.

2.4. Balance final

Después de recoger las experiencias vividas a lo largo de estos tres últimos años, considero preciso realizar un balance final de mi aprendizaje. Un ejercicio de metacognición que me ayude a conocer mis “propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado” (Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Pérez, M., De la Cruz, M. Scheuer, N., 2006, p. 59), entre ellos, quién era antes, quién soy ahora, qué he aprendido y cómo considero que aprende el niño y la niña.

Podría comenzar diciendo que antes de las prácticas era bastante más ingenua y subjetiva en todo lo que respecta al ámbito educativo. Entre otras cosas, creía que las buenas prácticas iban de la mano de la inmediatez en la obtención de buenos resultados, sin tener en cuenta la complejidad psicológica de los individuos implicados para adaptarse y trabajar de forma diferente a la acostumbrada. También tenía muchas inseguridades y miedos, producto de la falta de experiencia ¿Cómo reacciono si el niño o niña hace tal cosa u otra? ¿Cómo resuelvo un conflicto de determinadas características?, etc. Y aunque actualmente continúo buscando respuestas a muchos de mis interrogantes, la experiencia me ha permitido adquirir objetividad, así como estrategias metodológicas que me aportan mayor seguridad en mí misma. Es decir, las prácticas me han ayudado a construir mi concepción actual de la educación que, desde mi punto de vista, tiene como fin último la formación de individuos críticos, autónomos, respetuosos con el prójimo y la naturaleza, empáticos, capaces de conocer sus emociones y creativos.

Aunque son mucho los autores que han aportado su **definición de la educación**, una de las que me parecen más completas es la red nomológica de José Manuel Esteve Zarazaga recogida en su libro: “Educar, un compromiso con la memoria”. Esteve señala que para determinar que un proceso es educativo tenemos que tener en cuenta unos criterios a los que denominó: de contenido, forma, uso y equilibrio.

“A la hora de calificar a un proceso de educativo siempre utilizamos un criterio que implica un juicio moral” (Esteve, 2010, p. 23) señala, refiriéndose al **contenido** del aprendizaje. No obstante, ese único criterio resulta incompleto porque “si el padre de un niño se dedicara profesionalmente al robo considerará de provecho enseñarle a su hijo el oficio” (p. 22). Pero, en ese caso, ¿podríamos hablar de “educación”? Esteve concluye que “sólo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables”. El criterio de **forma**, en cambio, hace referencia al modo en que se enseñan dichos contenidos. Es decir, podríamos estar de acuerdo que enseñar a un niño o niña a leer y/o escribir es justo y necesario, “moralmente irreprochable”, sin embargo ¿Estaría bien enseñarle de cualquier modo, obligándole a escribir durante doce horas diarias, castigándole si no lo hace bien, mandándole infinitas copias por cada error cometido? Esto nos lleva a concluir que “la educación debe respetar la dignidad y la libertad de la persona que aprende” (p. 24) Sin embargo ¿Toda aquella información moralmente irre-

prochable que se transmita con respeto y consideración entra dentro de los parámetros educativos? ¿Es educativo el aprendizaje memorístico? Entra en juego, entonces, el criterio de *uso*, llevándonos a concluir que “no calificamos de educativo a aquellos aprendizajes en los que el alumnado repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar” o, lo que es lo mismo, “para calificar de educativo a un aprendizaje el alumno debe desarrollar algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo aprendido”. Finalmente, el criterio de *equilibrio* señala que “para hablar de educación exigimos que se consiga una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados”.

Así pues, la educación no solo implica el aprendizaje, entendido como “adquisición de respuestas nuevas o de nuevas formas de conductas” para la vida (p. 31) o la transmisión de conocimientos. Para hablar de educación también hay que tener en cuenta la naturaleza moral de los contenidos, la metodología utilizada para la enseñanza, el uso significativo que el alumnado pueda darle a lo aprendido, así como el desarrollo equilibrado de todas las áreas.

Las prácticas me hicieron corroborar aquello que también estudiamos en la teoría: la escuela tiene la función de **transformar**, de producir cambios, más que de transmitir conocimientos o hacer que los estudiantes acumulen contenidos. De ahí las ventajas de una perspectiva constructivista de la educación que pone énfasis en la necesidad de los estudiantes de “estar activamente implicados, reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar conflictos cognitivos” (Hernández, 1996, p. 53). El docente debe ser, pues, guía, facilitador y mediador de conocimientos en un mundo en el que las nuevas tecnologías hacen que cualquier información sea fácilmente accesible.

Así pues, las **preguntas** son fundamentales dentro de la escuela porque “actúan como generadoras y organizadoras del saber escolar, [...] despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje y, [...] en definitiva, dan sentido al saber escolar” (Muñoz, Sbert y Sbert, 1996). Además ¿De qué otra forma podrán los estudiantes construir su propio conocimiento si no es a través de preguntas que le produzcan conflictos cognitivos?

La **organización del espacio** también es muy importante ya que “puede abrir o restringir las oportunidades de desarrollo cognitivo. En este sentido, una clase es rica en la medida en que favorece la participación de los niños en variadas situaciones donde puedan hacer uso efectivo y reflexionar sobre distintos conocimientos” (Carlino p. y otros, 1996, p. 49). Así pues, es preferible la disposición en círculo, semicírculos o equipos por sobre la tradicional (en filas, uno detrás de otro) puesto que en la “vida diaria de la clase están presentes diversos registros comunicativos: la palabra, el gesto y la mirada y éstos se enriquecen cuando las relaciones entre el profesorado y el alumnado son más fluidas u horizontales y los aprendizajes más compartidos”. (Cela y Palou, 1997) De este modo, como docentes debemos tratar de conocer a cada uno de nuestros estudiantes, su historia personal, sus circunstancias, su manera de comunicarse, etc. y con esa información diseñar, junto al resto del profesorado que participe en el aula, maneras concretas de intervención específicas, dando pie a contactos formales e informales que promuevan el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Por lo tanto, debemos hablar, mirar, reír y hacer todo lo posible para generar un clima de aula acogedor.

Sin embargo, siempre estamos hablando de las competencias que debemos promover en el alumnado, pero ¿Qué **competencias** debemos preocuparnos de desarrollar como docentes para el ejercicio de nuestra profesión?

Como señala Gimeno (1989) “en general, el profesorado no es considerado en procesos de reforma o cambio, como sujetos activos, creativos y responsables, sino como los encargados de aplicar en las aulas y centros las nuevas disposiciones curriculares”.

Las prácticas me permitieron descubrir que, realmente, algunos maestros y maestras no se conciben como profesionales que pueden y deben tomar decisiones acerca de las finalidades educativas, los contenidos escolares, los modelos metodológicos y los sistemas de evaluación. Igualmente, olvidan la profesionalidad y el desarrollo de la misma. Es decir, al trabajar con niños y niñas, incurren en ciertos errores que, probablemente, no sucederían si trabajasen con adultos: malas contestaciones producto del estado de ánimo del momento, humillaciones o juicios en voz alta, reprimendas desajustadas a las circunstancias, etc.

No obstante, el docente debe ser siempre competente y ejercer con profesionalidad. El informe del Grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010), coordinado por el Centro Superior de Formación del Profesorado, recoge diez competencias básicas del profesorado: científica, intra e interpersonal, didáctica, organizativa y de gestión de centro, gestión de convivencia, trabajo en equipo, innovación y mejora, lingüístico-comunicativa, digital relacional y social relacional. Esta última por ejemplo, se define como el “uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa y gestionar su participación” (p. 36) Así pues, actitudes como la empatía, la asertividad, la escucha activa o el control de la ansiedad, son fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones, no solo entre el educador y el educando, sino también, entre educador-educador y el educador y la familia.

Durante las prácticas, también reflexioné mucho sobre la **resolución de conflictos** en el aula. No me parecían bien los castigos sin recreo, los gritos constantes o las expulsiones de clase. ¿Qué debo hacer como docente cuando surja algún conflicto? Me cuestioné más de una vez al no identificarme con lo que veía. Hoy por hoy, analizando los conocimientos adquiridos en psicología y pedagogía de la educación considero que, ante cualquier incidente, especialmente aquellos de carácter conductual, se debe:

- Descubrir el origen del comportamiento ¿El alumno o alumna tiene dificultades familiares? ¿Necesitará más ayuda y/o atención? ¿Tendrá problemas con alguno de sus compañeros? Sólo identificando las causas de la conducta podremos tratar de eliminarlas, resolviendo el problema.
- En caso de que las causas del comportamiento sean delicadas y no puedan eliminarse a corto o largo plazo, debemos mostrarnos pacientes y comprensivos con el alumno o alumna, dialogando con él o ella en privado, mostrándole nuestro apoyo a fin de que note que nos preocupamos por su bienestar. No obstante, debemos mostrarnos firmes en lo que respecta al mejoramiento de su conducta.

- Establecer con los estudiantes unas normas de aula claras y democráticas (aceptadas por todos) con sus respectivas consecuencias, también es una buena forma de hacer que el alumnado sea consecuente con sus actos.
- Asimismo, el reforzamiento de conductas positivas incompatibles a las que se desean evitar, las asambleas, las reflexiones y/o debates en gran grupo y la colaboración de la familia son elemento fundamentales para evitar conflictos y mantener un buen ambiente.

Todos estos aspectos colaboran a que me incline por un enfoque constructivo, comunicativo, social y crítico de la educación donde el aprendizaje es entendido como un proceso natural en el que los conocimientos previos son puntos de partida para el proceso de reconstrucción y reorganización interna del saber a través de la interacción con el medio y con los otros. Un aprendizaje que va más allá de los contenidos curriculares específicos y fragmentados.

Por lo tanto, **el docente** debe ser coordinador y organizador de espacios en el que los estudiantes puedan adquirir el conocimiento por sí mismos, desarrollar la creatividad en sus diversas manifestaciones, potenciar la identidad individual y colectiva, establecer relaciones a partir de distintos tipos de comunicación, crecer en armonía con la naturaleza y el desarrollo sostenible, ser consciente de la responsabilidad de sus actos y aprender a pensar con criterio. Todo ello en un ambiente armónico.

Así pues, es fácil percatarse cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos cumple muy bien con todos lo anterior porque, entre otras cosas, valora la diversidad, contribuye al desarrollo de habilidades y competencias no satisfechas con una educación más tradicional, promueve un aprendizaje holístico, da respuestas a necesidades específicas de apoyo educativo, permite la realización de preguntas promoviendo un aprendizaje crítico y activo que desarrolle el pensamiento lógico, aumenta la implicación y la autonomía y motiva al estudiante, mejorando su autoestima.

3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

3.1 Información general

- *Curso:* 3º de primaria.
- *Asignatura:* conocimiento del medio.
- *Tema:* los animales vertebrados.
- *Duración:* siete sesiones.

3.2. Justificación

A pesar de que el centro educativo en el que realicé mis prácticas se caracteriza por su enfoque constructivista y su Aprendizaje Basado en Proyectos, no todos los docentes que forman parte de la escuela siguen siempre esa filosofía. El último año, aquel en el que tenía la oportunidad de desarrollar una intervención más elaborada con base en este enfoque, el tutor que me asignaron trabajaba de manera tradicional, por unidades didácticas y siguiendo el libro de texto. Además, era bastante reservado y con poca predisposición al diálogo. Esto limitó bastante mi intervención, ya que tuve que ajustarla a los métodos del maestro. Sin embargo, las circunstancias no me impidieron darle mi toque personal a fin de que resultase más atractiva y significativa para el alumnado, siendo siempre consciente de que no era un proyecto. Decidí centrarme en la asignatura de conocimiento del medio porque el tutor prefería seguir su planificación en lengua y matemáticas. El tema trabajado fue: los animales vertebrados.

3.3. Contenidos

CONCEPTUALES	Los cinco grupos de animales vertebrados
	Las características de los animales vertebrados.
PROCEDIMENTALES	Identificación de animales vertebrados e invertebrados.
	Diferenciación de los animales vertebrados en función de sus características nutricionales, relacionales y reproductivas.
	Realización de tablas clasificatorias y dibujos de animales vertebrados.
	Búsqueda de información sobre los animales vertebrados.

ACTITUDINALES	Respeto a los animales y valoración del ciclo vital.
	Trabajo en pareja de manera respetuosa y colaborativa.
	Trabajo individual, sin depender constantemente del docente.

3.4. Competencias y objetivos

COMPETENCIAS	OBJETIVOS
<i>Lingüística</i>	Perfeccionar la lectura y escritura comprensiva y con sentido. Promover la comprensión oral y escrita. Expresar la información de manera oral y escrita
<i>Conocimiento del mundo físico</i>	Conocer los cinco grupos de animales vertebrados y algunas de sus características.
<i>Autonomía e iniciativa personal</i>	Promover el trabajo individual, en silencio, sin depender constantemente del docente.
<i>Social y ciudadana</i>	Trabajar en pareja de manera respetuosa y colaborativa.
<i>Tratamiento de la información</i>	Utilizar el libro de texto, el diccionario o los libros de la biblioteca de clase para buscar información.
<i>Artística</i>	Dibujar un animal de cada uno de los grupos vertebrados e inventar un híbrido.

3.5. Metodología

Aunque la metodología fue activa y participativa, las decisiones eran tomadas por mí. No obstante, el libro de texto se convirtió en un mero recurso. Algunas de las estrategias que puse en marcha fueron: las preguntas, la búsqueda de información, el debate, el trabajo individual, pareja y grupo o las proyecciones audiovisuales. En cada una de las sesiones seguí, además, la siguientes estructuración metodológica: recordatorio de lo que se hizo el día anterior (aplicable a todas las actividades, a excepción de la primera), explicación de qué se va a hacer, cómo y por qué, introducción de la actividad con preguntas sugerentes, debate en base a las preguntas que han surgido, puesta en marcha de la actividad, guía y retroalimentación docente constante mientras el alumnado trabaja.

3.6. Sesiones (cronograma)

SESIONES		SEMANA								
		Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes
1 ^a	Conocimientos previos									
2 ^a	Texto: Súper-sentidos									
3 ^a	Vídeos: Los vertebrados									
4 ^a	Clasificando vertebrados									
5 ^a	Características y dibujo									
6 ^a	Concurso de vertebrados									
7 ^a	Evaluación									

3.7. Actividades (Más desarrolladas en el Anexo II)

- 1^a. Sesión. Cuestionario de conocimientos previos. Constaba de cuatro preguntas: una de opinión y tres de contenido. Me ayudaría a plantear la Unidad Didáctica.
- 2^a. Sesión. Lectura de un texto breve elaborado por mí, denominado: “Súper sentidos animales” y resolución de preguntas posteriores. El objetivo era enlazar el tema anterior “los sentidos” con el nuevo “los animales vertebrados” y despertar interés.
- 3^a. Sesión. Introducción audiovisual a los cinco grupos de animales vertebrados. Primero se cuestionaron, en voz alta, las características de estos grupos. Luego, se proyectaron cinco vídeos breves sobre cada uno de ellos, comprobando si las respuestas eran acertadas. Finalmente, se realizó una actividad en pareja de comprensión. Consistía en completar una ficha recortando la información de otra.
- 4^a. Sesión. Clasificación de animales vertebrados. El alumnado debía completar una tabla, agrupándose libremente y utilizando, para ello, fuentes de información.
- 5^a. Sesión. Características de los cinco grupos de vertebrados y creación de un híbrido. Los estudiantes debían completar una ficha, solos, y únicamente con lo que recordasen. Luego debían crear un híbrido y describir sus características.
- 6^a. Sesión. Concurso de animales vertebrados. La clase se dividió en cuatro grupos y cada uno tuvo que responder cinco preguntas diferentes puntuables.
- 7^a. Sesión. Evaluación. Consistía en completar el cuestionario previo.

3.8. Criterios de evaluación e indicadores de logro

La siguiente rúbrica muestra los criterios de evaluación e indicadores de logros que tuve en cuenta durante a la hora de valorar a los estudiantes. Para ello me apoyé en el trabajo diario durante mi intervención (evaluación continua) y en la hoja de evaluación que entregué en la última sesión.

%	CRITERIOS	INDICADORES DE LOGROS			
		Inadecuado	Puede mejorar	Satisfactorio	Excelente
30	Conoce los cinco grupos de animales vertebrados y es capaz de realizar clasificaciones dentro de los mismos.	Desconoce la existencia del número de grupos de animales vertebrados, siendo incapaz de enumerarlos correctamente y al nombrar distintos animales de cada grupo, es incapaz de clasificarlos	Sabe que existen cinco grupos de animales vertebrados, pero olvida alguno de ellos a la hora de enumerarlos y al nombrar distintos animales de cada grupo, tiene dudas y clasifica a algunos erróneamente.	Sabe que existen cinco grupos de animales vertebrados, enumerándolos correctamente. Al nombrar a distintos animales de cada grupo tiene un mínimo de errores en la clasificación.	Sabe que existen cinco grupos de animales vertebrados, enumerándolos correctamente y al nombrar a distintos animales de cada grupo, los clasifica satisfactoriamente, siendo capaz de dar más ejemplos.
30	Conoce las características de cada uno de los grupos vertebrados (tipo de nutrición, relación y reproducción)	Ignora el significado de los términos correspondientes a la nutrición, relación y reproducción de los animales vertebrados y no sabe aplicarlos a la hora de describir cada uno de ellos.	Ignora el significado de alguno de los términos correspondientes a la nutrición, relación y reproducción de los animales vertebrados y duda a la hora de describir cada uno de ellos.	Conoce el significado de cada uno de los términos correspondientes a la nutrición, relación y reproducción de los animales vertebrados, aunque presenta pequeñas dudas a la hora de aplicarlos en la describir de cada uno de ellos.	Conoce el significado de cada uno de los términos correspondientes a la nutrición, relación y reproducción de los animales vertebrados y sabe aplicarlos correctamente a la hora de describir a cada uno de ellos.
20	Trabaja individualmente de manera eficiente.	Presenta una actitud negativa, no muestra interés, no participa y es muy dependiente del docente cuando trabaja de manera individual.	Presenta una actitud apática, su interés es relativo, no participa y es dependiente del docente cuando trabaja de manera individual.	Presenta una actitud positiva, tiene interés, no participa, y está constantemente consultando al docente cuando trabaja de manera individual.	Presenta una actitud positiva, tiene interés, participa y trabaja individualmente de manera eficiente.
10	Trabaja en pareja de forma cooperativa	Presenta una actitud negativa, no muestra interés y no colabora con el compañero o desea hacerlo todo él cuando trabaja por parejas.	Presenta una actitud apática, su interés es relativo, y presenta algunas disputas con el compañero cuando trabaja por parejas.	Presenta una actitud positiva, tiene interés y aunque colabora con su compañero satisfactoriamente, la entrega en el trabajo no es total pasivo y/o activo cuando trabaja por parejas, aceptando la situación.	Presenta una actitud positiva, tiene interés y colabora con su compañero satisfactoriamente y de forma equitativa.
10	Trabaja en equipo manteniéndose activo.	Presenta una actitud negativa, no muestra interés y no colabora con sus compañeros, quedando descolgado o queriéndolo hacer todo él cuando trabaja en grupo.	Presenta una actitud apática, su interés es relativo y discute con sus compañeros cuando trabaja en equipo.	Presenta una actitud positiva, tiene interés y aunque colabora con sus compañeros satisfactoriamente, toma un rol más pasivo y/o activo cuando trabaja en grupo, aceptando la situación.	Presenta una actitud positiva, tiene interés y colabora con sus compañeros satisfactoriamente y equitativamente cuando trabaja en grupo.

4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Por razones que expliqué con anterioridad, mi intervención tuvo poco que ver con el Aprendizaje Basado en Proyectos y aunque traté de introducir elementos propios del enfoque constructivista, siguió teniendo mucho en común con la forma tradicional de trabajar: una Unidad Didáctica poco flexible.

No obstante, los resultados fueron muy positivos. Los estudiantes estuvieron motivados durante su puesta en marcha y las respuestas del cuestionario que pasé en la última sesión (a modo de evaluación final) mostraron notables y positivas diferencias con respecto a la que repartí en la primera sesión (para recoger los conocimientos previos).

Es decir, el primer cuestionario evidenciaba que los estudiantes desconocían conceptos claves y presentaban muchas dudas e inseguridades. Algunos, incluso, dejaron preguntas en blanco. El último, sin embargo, fue perfectamente resuelto por la mayoría. Por lo tanto, puedo estar segura de que hubo aprendizaje. Sin embargo ¿Fue significativo? ¿Las actividades para el trabajo de los contenidos y el desarrollo de las competencias y objetivos fueron adecuadas? ¿Y el procedimiento seguido? ¿Fue igualmente correcta la metodología? ¿Y los criterios de evaluación?

Para que mi evaluación sea lo más objetiva y minuciosa posible analizaré de cada uno de ellos:

OBJETO DE ANÁLISIS	EVALUACIÓN
Contenidos	Trabajé aquellos contenidos que aparecían en el libro de texto y que se recogen en el currículo. Desde mi punto de vista, fueron apropiados pero demasiado estructurados, acotados y rígidos. Por lo tanto, los estudiantes no tuvieron la oportunidad de trabajar otros contenidos que les hubiesen podido interesar.
Competencias y objetivos	El desarrollo de competencias y la consecución de objetivos fueron claros y realistas e igualmente acordes con la intervención pero muy esquemáticos.
Metodología	La metodología llevada a cabo, a pesar de ser activa y participativa, tenía mucho en común con la tradicional. Los estudiantes “descubrían” el conocimiento, pero no lo

	“construían”. Las decisiones sobre qué se iba a hacer y cómo, eran tomadas por mí y no por ellos. Por lo tanto, considero que el aprendizaje no fue realmente significativo. No obstante, disfrutaron bastante con la realización de alguna de las actividades, especialmente el concurso.
Actividades	Las actividades que llevé a cabo fueron apropiadas para la consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de las competencias de la mayor parte del alumnado. Sin embargo, todas las actividades estaban programadas con anterioridad y requerían de un modo de trabajar poco flexible.
Criterios de evaluación	Desde mi punto de vista, la rúbrica para evaluar los criterios de evaluación y los indicadores de logros fue lo suficientemente precisa y completa para el procedimiento de enseñanza aprendizaje, aunque mejorable en sus criterios.

4.1. Análisis DAFO

El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es una técnica de evaluación utilizada, generalmente, en el ámbito empresarial; aunque puede extenderse a otras muchas áreas. Su objetivo es valorar con brevedad y precisión un proyecto o actividad que se haya llevado a cabo. Me parece interesante hacer uso de esta herramienta ya que me permitirá analizar los puntos claves de mi intervención, significándome un gran apoyo en la elaboración de mis propuestas de mejora.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje poco significativo para los estudiantes. -Está lejos de lo práctico y cotidiano. -Dificulta la interdisciplinariedad y transversalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -El tiempo -Los imprevistos -Los temas relacionados que surjan en clase y requieran de atención.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> -Se cumplen los objetivos propuestos. -El carácter lúdico de algunas actividades. -Permite planificaciones a largo plazo. 	<p>Esta intervención me da la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, ganar experiencia, analizar mis errores, aprender de ellos y proponer mejoras.</p>

5. PROPUESTA DE MEJORA

5.1. Introducción

La intervención que llevé a cabo en mi prácticum 3.1 cumplía con la sistematicidad de una unidad didáctica corriente, con las debilidades, amenazas y consecuencias que este tipo de programación supone y que ya recogí anteriormente. Mi propuesta de mejora va encaminada, pues, a una transformación y re-formulación prácticamente total, a fin de que se puedan trabajar los mismos contenidos, competencias y objetivos (enriquecidos por otros) pero a través de un Aprendizaje Basado en Proyectos.

5.2. Fundamentación

5.2.1. Problemática social

Aunque el sistema educativo actual fue concebido con objeto de satisfacer las necesidades didácticas y formativas de hace dos siglos, su metodividad y organización aún continúa vigente. Es decir, la educación sigue caracterizándose por la transmisión de conocimientos, el enfoque conductista, la memorización de contenidos, los exámenes, así como la estandarización y búsqueda de homogeneidad en el alumnado. Este hecho resulta preocupante y son muchos los maestros y pedagogos, con los que coincido, que promueven una transformación de los modelos de enseñanza, más acorde a la sociedad cambiante y compleja en la que estamos inmersos.

Por primera vez en la historia, no encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida (Zabalbeascoa, 1999).

Los niños y niñas, los hombres y mujeres del mañana, necesitan desarrollar una serie de competencias que no pueden trabajarse a través de un sistema prácticamente obsoleto. Los futuros adultos, además de tener un buen manejo de las tecnologías, necesitarán valorar la globalización, respetar al prójimo independientemente de su diversidad, aprender a trabajar en cooperación y no por competición, desarrollar el pensamiento crítico, ecológico y sostenible, aprender a investigar, ser capaces de seleccionar sus fuentes con criterio, mejorar la autonomía e iniciativa personal, así como potenciar su creatividad y la puesta en marcha de ideas originales, entre otras.

El Aprendizaje Basado en Proyectos ofrece la oportunidad de satisfacer todas las demandas anteriores exigiendo, asimismo, un replanteamiento de la escuela y su función en el contexto actual, lo que conlleva un profundo proceso reflexivo para el que haría falta responder algunas cuestiones como: ¿Cuáles son los antecedentes del ABP? ¿Tiene respaldo legislativo? ¿Cuáles son sus características? ¿Y sus referentes teóricos? ¿En qué se diferencia del modelo más tradicional?

5.2.2. Antecedentes del Aprendizaje Basado en Proyectos

Concebir la enseñanza desde el ABP no es, como suele creerse, algo “novedoso”. Aunque parezca increíble, sus antecedentes “aparecen documentados en la enseñanza de la arquitectura del siglo XVI” (Pozuelos, 2007, p. 14). No obstante, no fue hasta finales del siglo XIX cuando comenzaron a consolidarse una serie de ideas y principios alternativos al modelo tradicional de enseñanza, dando lugar a diferentes movimientos innovadores y reformistas.

Podría decirse que el ABP, tal y como lo conocemos, tiene su base en las teorías del constructivismo social, que se apoya en las aportaciones de autores como Piaget, Vygotsky, Brunner, entre otros.

El aprendizaje escolar debe ser un proceso constructivo del conocimiento que el alumno elabora a través de actividades, aprendiendo a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros. El

aprendizaje en consecuencia, es un proceso de reconstrucción de significados que cada individuo realiza en función de su experiencia en una situación dada (Pons, J. P., Área, M., Valverde J. y Correa, J.M., 2010, p. 66).

En esta línea de pensamiento también se encontraba Dewey, cuya teoría de “aprender haciendo”, se concretó en el conocido “método de proyectos”, definido y presentado en 1918 por William Heart Kilpatrick. Este último es reconocido como promotor principal de este modelo educativo. Del mismo modo, y también por esta época, Decroly planteó la educación en torno a intereses específicos de la vida del niño o niña en el que los contenidos no aparecían distribuidos en materias, sino que se basaban en su interrelación natural (globalización) como eje del trabajo escolar.

Freinet, partiendo de las ideas de Decroly, también propone los complejos de interés “nuestra tarea pedagógica consistirá en ayudarles al máximo en la realización manual, artística y psíquica de sus potencialidades dominantes” (Freinet, 1978).

Asimismo, cabe destacar a Stenhouse y su Humanities Curriculum Project, que tenía el fin de ayudar al alumnado a comprender y aceptar la diversidad en la que convive. Todo ello, a través del debate y la argumentación en torno a cuestiones humanas importantes y controvertidas con objeto de favorecer la consecución de un juicio responsable y fundamentado según las evidencias presentadas, los materiales consultados y las discusiones mantenidas.

5.2.3. Respaldo legislativo del Aprendizaje Basado en Proyectos.

A diferencia de la enseñanza tradicional, basada en la transmisión directa de los contenidos y cuya secuencia suele ser: presentación, práctica y prueba; el Aprendizaje Basado en Proyectos, dada su perspectiva constructivista y cooperativa, garantiza una contribución más eficaz al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, así como al aprendizaje de los contenidos del currículo.

Tanto la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), como el Real Decreto 1513 o la Ley de Educación de Andalucía (LEA) apoyan y respaldan este tipo de enfoque. Aunque no hagan mención directa del mismo en sus enunciados, la formulación y principios pedagógicos que recogen son totalmente compatibles y coincidentes con lo establecido.

De este modo, en el capítulo II de la LOE, en lo referente a la autonomía de los centros, se indica: “Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro”.

Asimismo, el artículo 121, referido al proyecto educativo, señala:

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Cabe mencionar, también, que en diferentes puntos de la LOE se hace constante alusión a la necesidad de desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la reflexión, la colaboración familiar, la interdisciplinariedad y todos aquellos elementos que se ven tan favorecidos por el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Del mismo modo, el Real Decreto 1513 establece la necesidad de: “Planificar y realizar proyectos [...]. Por ello, el currículo posee un carácter eminentemente interdisciplinar, que establece relaciones orientadas a conseguir que los aprendizajes se apoyen mutuamente y se favorezca un aprendizaje significativo”.

Asimismo la Ley de Educación de Andalucía (LEA), señala como medida de apoyo y refuerzo, en el artículo 48, lo siguiente:

Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos. Podrán considerarse, entre otras medidas, los agrupamientos flexibles y el desarrollo de adaptaciones curriculares.

5.2.4. El ABP. Referentes teóricos y principales características.

El Aprendizaje Basado en Proyectos posee un amplio marco teórico que permite realizar distintas y variadas secuencias en función del argumento que se tome con mayor consideración. De hecho, teniendo en cuenta la cotidianidad con la que actualmente se lo utiliza para maquillar prácticas que poco o nada tienen que ver con el mismo, así como la multitud de autores y corrientes que han teorizado al respecto, el ABP se convierte en un término ambiguo, impreciso y difícil de definir.

Coincido con Fernando Hernández y Montserrat Ventura, cuando señalan lo siguiente:

Los proyectos de trabajo no son sólo un método, una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, hacer el índice, traer diferentes fuentes de información y copiar lo referido a los puntos del índice (Hernández y Ventura, 2008, p. 11).

De esta forma señalan que se trata también de una concepción de la educación donde las ganas de aprender, innovar, mejorar, crecer y, sobre todo, es clave el sentido de la responsabilidad para con el alumnado,

También cabe destacar que el Aprendizaje Basado en Proyectos no obedece a una corriente estricta, si no que en él intervienen numerosos referentes teóricos (figura 1)¹.

¹ Figura 1: Recogida en: Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investiga-*



Figura 1. Referentes teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El entramado que se menciona tiene en cuenta elementos referentes al proceso de aprendizaje (constructivismo), la reciprocidad y apoyo como soporte para la construcción de las relaciones sociales y de convivencia (enfoque cooperativo), que además debe ser democrático; el pluralismo de la cultura actual (currículum integrado), la investigación como proceso de búsqueda que conduce a la asimilación significativa de las habilidades, procedimientos y actitudes que se pretenden desarrollar (aprender investigando), la urgencia de hacer del conocimiento un objeto al servicio del mejoramiento del mundo en el que se vive (perspectiva crítica) e implicar en esta tarea a toda la comunidad de forma que aprender se constituya en una acción social y abierta (orientación comunitaria) (Pozuelos, 2007, p. 14).

Quizás, la manera más sencilla de comprender este enfoque sea a través de la comparación con el modelo tradicional, transmisor, apoyado en el conductismo, selectivo y estandarizante. A continuación una tabla comparativa (figura 2)² de los elementos principales.

² Figura 2: Tabla inspirada en Hernández F. y Ventura M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. España. Octaedro S.L. P. 79

Diferencias entre el modelo tradicional y el Aprendizaje Basado en Proyectos		
<i>ELEMENTOS</i>	<i>MODELO TRADICIONAL</i>	<i>ABP</i>
Modelo de Aprendizaje	Transmisivo.	Significativo.
Temas que se trabajan	Aquellos que aparecen en el libro de texto.	Cualquier tema.
Decisión sobre qué temas	Por imposición.	Por argumentación.
Función del profesorado	Experto.	Coordinador e intérprete.
Sentido de la globalización	Sumatorio de materias.	Interrelacionar contenidos con secuencias lógicas coherentes.
Modelo curricular	Disciplinas y/o áreas.	Temas.
Rol del alumnado	Ejecutor.	Copartícipe.
Tratamiento de la información	La presenta el profesorado.	Se busca con el profesorado.
Técnicas de trabajo	Resumen, subrayado, cuestionarios, ejercicios, exámenes.	Planteo de objetivos, índice, investigación, debate, síntesis, conferencias, etc.
Procedimientos	Uso del libro de texto y recopilación de fuentes, principalmente escritas: libros, Internet, etc.	Todo tipo de fuentes (charlas, libros, vídeos, entrevistas, etc.) relacionándolas entre ellas.
Evaluación	Centrada en los contenidos.	Centrada en las relaciones y los procedimientos.

Figura 2. Tabla comparativa.

5.3. Mi propuesta: Luces, cámaras... ¡Acción!

Mi propuesta de mejora supone una reelaboración total de mi intervención en el prácticum 3.1. No obstante, al tratarse de un supuesto en el que el aprendizaje sería por proyectos, las sesiones y actividades planteadas (de carácter interdisciplinar) podrían variar durante su aplicación, tanto en algunos contenidos como en su temporalización.

5.3.1. Contenidos

En un principio, los contenidos de la propuesta de mejora serían los mismos que los mencionados en mi intervención, aunque añadiría algunos otros.

CONCEPTUALES	Los documentales y sus características.
	Profesiones relacionadas con el trato hacia los animales: zoólogo, etólogo, documentalista, veterinario, etc.
	Hábitats naturales.
	Funcionalidad de un mapa.
	Estructura de cartas e invitaciones.
	Carteles publicitarios
PROCEDIMENTALES	Búsqueda de animales a través de diferentes fuentes.
	Composiciones escritas: cartas informativas, invitaciones, textos publicitarios.
	Realización de debates que lleven a resoluciones consensuadas y argumentadas.
	Entrevistas, exposiciones, grabaciones audiovisuales.
ACTITUDINALES	Valoración de profesiones tales como: zoología, documentalista y veterinario.
	Valoración de la familia como partícipes del aprendizaje.
	Valoración de las TIC como herramientas que pueden facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
	Valoración de la opinión y trabajo de los compañeros.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el Aprendizaje Basado en Proyectos es flexible y las diferentes actividades podrían modificarse en función de cómo se desarrollasen los acontecimientos, así como los imprevistos que puedan surgir.

5.3.2. Competencias

Con la consiguiente propuesta de mejora, los estudiantes podrían desarrollar las ocho competencias básicas.

COMPETENCIAS	A TRAVÉS DE...
Comunicación lingüística	Debates, elaboración de textos, exposiciones...
Tratamiento de la información y digital	Búsqueda de información, video-montaje...
Cultural y artística	Dibujos, fotografías, vídeo, carteles...

Matemática	Representaciones a escalas, comparaciones...
Conocimiento e interacción con el mundo físico.	Visita al zoo, lecturas, visualización de documentales, entrevistas...
Social y ciudadana	Trabajo cooperativo, entrevistas, debates...
Autonomía e iniciativa personal	Propuestas, toma de decisiones...
Aprender a aprender	Búsqueda de información, experimentos...

5.3.3. Objetivos

Además del buen desarrollo de los contenidos y competencias mencionadas, uno de los objetivos que persigo es mejorar el ambiente de la clase a través de la cooperación, puesto que el aula en el que estuve durante las prácticas era muy competitiva y había poco compañerismo y respeto hacia las opiniones ajenas.

5.3.4. Desarrollo

Las sesiones (a excepción de la visita al zoo) tendrían una duración aproximada de entre una o dos horas. Así pues, el proyecto estaría pensado para llevarse a cabo a lo largo de un mes. No obstante, la interdisciplinariedad del ABP podría favorecer el desarrollo de un mayor número de tareas significativas y enriquecedoras lo que aumentaría su duración.

PRIMERA SESIÓN *¿Desde dónde partimos? Proyección de un documental sobre animales vertebrados y propuesta del proyecto: “grabar un documental”.*

Del mismo modo que ocurrió en mi intervención original, proyectaría un documental en el aula en el que aparecerían diferentes especies animales. Recuerdo que, durante mis prácticas, los estudiantes estaban muy entusiasmados con el vídeo, queriendo, incluso, repetir algunas escenas. Aprovecharía ese entusiasmo para lanzar preguntas claves en el que todos y todas pudiesen participar y compartir su opinión. *“¿Qué es lo que más os ha gustado del documental? ¿Habéis aprendido algo interesante? ¿Hay algún animal*

que no haya salido en el vídeo y que os hubiese gustado que lo hiciera? ¿Por qué os entusiasma tanto ver el documental?” Es conveniente que siempre se justifiquen las respuestas a fin de desarrollar el pensamiento razonado del alumnado.

Algunos estudiantes podrían responder a la última pregunta señalando aspectos como: *“porque me gustan los animales”* o *“me gusta ver como son y lo que hacen”*. Propondría, entonces, realizar una actividad novedosa *“¿Qué os parecería si nosotros grabásemos un documental sobre los animales?”* Suponiendo que las respuestas generalizadas fuesen afirmativas y apasionadas, preguntaría las razones por las cuales les gusta la idea. Luego, continuaría realizando cuestiones tales como: *“¿Alguien sabría definir qué es, exactamente, un documental? ¿Para qué sirven los documentales? ¿En qué época la gente comenzó a grabarlos? ¿Cuántos tipos de documentales existen? ¿Qué necesitamos para grabar un documental? ¿Valdría la pena que grabásemos uno? ¿Por qué?”*

Aprovecharía la ocasión para buscar alguna información en internet, al tiempo que se proyecta en la pizarra electrónica. De ese modo, podríamos informarnos de algunos datos y detalles interesantes (definición de documental, un poco de su historia, etc.) Aunque siempre tendría en cuenta, primero, la opinión de los estudiantes y lo que comentan.

El alumnado podría aportar justificaciones e ideas valiosas como: *“Si grabamos un documental, podemos enseñárselo a nuestra familia y también a los niños más pequeños, para que aprendieran”*.

SEGUNDA SESIÓN. Análisis. *Análisis de un documental en gran grupo y reflexión sobre los elementos que lo componen.*

Antes de embarcarnos en un proyecto que suponga la elaboración de algo con que los estudiantes no estén completamente familiarizados, se debe poner a su disposición numerosos ejemplos que les permitan conocer las particularidades de aquello que van a elaborar. Así pues, los estudiantes tendrán que visualizar algunos documentales. En mi caso, lo haría del siguiente modo.

En primer lugar, recordaría que en la última sesión habíamos debatido y sacado conclusiones sobre qué es y para qué sirve un documental, así como que todos estamos decididos y entusiasmados con la idea de grabar uno. Sin embargo, no sabíamos con exactitud cómo hacerlo. Por esa razón, íbamos a visualizar un documental diferente, que nos permitiese darnos cuenta de los elementos que los componen.

A continuación proyectaría un documental que sirviera de ejemplo sobre “los insectos” (u otro tipo en el que apareciesen animales). En ocasiones, pausaría el video para dialogar (las conversaciones podrían ser las siguientes):

- ¿De qué trata el documental? *“de los insectos”* ¿Cómo lo sabéis? *“Por qué aparecen insectos y al principio aparecía un texto que decía: los insectos”*. De este modo, reflexionaríamos sobre la importancia de **escoger bien un tema** y ponerle un buen **título**.
- ¿En el vídeo solo aparecen insectos? *“no, también hay árboles, plantas, tierra”*. Nos daríamos cuenta, entonces, de que habría que **escoger un buen lugar** para grabar.
- ¿Habéis aprendido algo con la escena anterior? *“Sí, que los arácnidos no son insectos”* ¿Y cómo habéis aprendido eso? *“Porque lo han dicho en el documental”* ¿Quiénes lo han dicho? ¿Los insectos? *“No, lo ha dicho el que pone la voz al vídeo”*. Y el que pone la voz al vídeo ¿cómo lo sabe? *“Lo habrá aprendido”* ¿Y es interesante lo que dice? *“sí”* Descubrimos, entonces que en el video, además de aparecer imágenes en movimiento también hay un **narrador** que va contando lo que sucede y que ese narrador necesita **conocer la información**, para ser **ameno** a la hora de comunicarlo.
- ¿Sobre qué insecto en particular trata este documental? *“Sobre muchos, salen muchos insectos diferentes”*. Pero ¿Todos a la vez? *“No, primero salen unos y luego otros”* Comprenderíamos, así, que debemos establecer una **selección** y un **orden** a la hora de grabar.

Una vez terminado el documental, comentaría en voz alta las conclusiones a las que hemos llegado y las apuntaría en la pizarra tradicional.

Finalmente, comprobaríamos si las conclusiones son igualmente aplicables al documental que vimos el último día. Para ello, proyectaremos algunas partes en la pizarra electrónica. Si podemos concluir algo nuevo, lo apuntaremos en la pizarra tradicional. Los estudiantes copiarán estas ideas en sus libretas.

TERCERA SESIÓN. ¿Todos los documentales tienen las mismas características?

Visualización, en pareja, de documentales y conclusiones.

“¿Todos los documentales tienen las mismas características?” Esta pregunta, suscitada por el alumnado o por mí misma, me llevaría a buscar en internet pequeños documentales (de entre 15 ó 20 minutos) con características diferentes a los visualizados con anterioridad. Los colgaría en el blog de la clase y los estudiantes, por parejas (realizadas previamente en función de sus características personales) lo analizarían. Pondremos en común las nuevas características que han podido notar:

- Aparecen subtítulos
- Aparecen imágenes estáticas.
- El narrador también sale en el vídeo.
- Hacen entrevistas
- etc.

CUARTA SESIÓN. ¿Cómo va a ser nuestro documental? En gran grupo, decidimos las características que va a presentar nuestro documental.

En primer lugar, haríamos un recordatorio de todo lo aprendido acerca de los documentales. A continuación, escogeríamos, a través del debate y consenso: el tema de nuestro documental (los animales), ¿Qué tipo de animales? (Los animales vertebrados), el lugar para la grabación (el zoo), los que vamos a añadir en el documental (imágenes en movimiento, fotos, narraciones, entrevistas a un zoólogo o documentalista y subtítulos) y los materiales que necesitaríamos.

QUINTA SESIÓN. Decidir el zoo. Los estudiantes deberán analizar los pros y contras de acudir a uno u otro zoo, llegando a una resolución.

Tras una búsqueda previa en mi casa, propondría varios zoológicos cercanos al centro escolar. En este caso: el Selwo de Estepona, el Zoo de Fuengirola.

En gran grupo analizaríamos los pros y los contras de acudir a uno u otro. Por ejemplo, el Selwo de Estepona no permite observar a los animales de cerca, lo que dificultaría las grabaciones y realización de fotografías. Una vez establecidas las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos (que uno de los estudiantes más dispersos podría ir apuntando en la pizarra), decidiríamos a cuál acudir.

SEXTA SESIÓN. Clasificación de los animales del zoo. *Analizaremos el mapa del zoo escogido y se plantearán otras formas de clasificar a los animales.*

En la siguiente sesión, repartiría a cada pareja de estudiantes un plano del zoo de Fuengirola, que habíamos escogido por unanimidad. En gran grupo, lo analizaríamos. De este modo, podríamos observar la organización espacial del zoo y los animales que se encuentran en cada una de sus zonas. Así pues, nos daríamos cuenta de que en el zoo, los animales están organizados por continentes y hábitats a los que pertenecen.

A continuación, realizaría algunas preguntas “¿Por qué creéis que los animales se encuentran distribuidos de este modo? ¿Os resulta fácil esta organización para encontrar al animal que buscáis? ¿Se os ocurre otra forma más sencilla de organizarlos?”

Así pues, se propondrían diferentes alternativas. Algunas de ellas podrían ser: clasificarlos por tamaños, si son de tierra, agua o aire; si ponen huevos o no, etc. En caso de que nadie lo comentase, yo propondría clasificarlos por los cinco grupos de animales vertebrados que conocemos y que ya han trabajado superficialmente en años anteriores. Preguntaría si alguien conoce las ventajas de este tipo de clasificación y entre todos sacaríamos conclusiones. Siempre deberán razonar sus respuestas. Finalmente, a través de la argumentación y el consenso, decidiríamos qué tipo de clasificación es la mejor, reorganizando a los animales del zoo en base a nuestra decisión. Esta reclasificación la realizaríamos en gran grupo.

SÉPTIMA SESIÓN. ¿Qué animal vamos a estudiar? *Ahora que contamos con nuestra propia clasificación, los estudiantes serán divididos en grupos y escogerán el animal que van a estudiar individualmente más a fondo.*

Haríamos un recordatorio de todo lo que llevamos hablado y hecho hasta el momento. Así pues, repasaríamos los objetivos que pretendemos lograr con la realización de nuestro documental y los distintos grupos de animales que esperamos que aparezcan.

Suponiendo que en la sesión anterior se clasificase a los animales del zoo en mamíferos, reptiles, anfibios, aves y peces, dividiría a la clase en cinco grupos (supondremos que de 4 o 5 personas cada uno). A continuación, para evitar disputas, se sortearían el grupo de vertebrados que le toca a cada uno. Luego, cada persona, en base a lo que le haya tocado, elegirá qué animal del zoo desea “estudiar” para incluirlo en el documental, con la única condición de no repetir. Los animales a estudiar podrían ser los siguientes:

- **MAMÍFEROS.** Tigre de Sumatra, chimpancé, hipopótamo, suricato.
- **REPTILES.** Cocodrilo, dragón de Komodo, pitón india, tortuga.
- **ANFIBIOS.** Mantela dorada, rana arborícola, sapo partero, tritón mandarín.
- **AVES.** Flamenco rosa, águila real, pavo real, buitre.
- **PECES.** Pez gato, tiburón, pez espátula, pez globo.

A continuación, le repartiría a cada grupo de estudiantes una hoja en la que debería señalar: ¿Qué grupo de vertebrados les ha tocado? ¿Qué componentes hay en el grupo? ¿Qué animal ha escogido cada uno de ellos?

Posteriormente, en gran grupo, y a través del debate y el consenso, decidiríamos qué características necesitamos saber de los diferentes animales para elaborar su ficha y poder hablar de él en el documental. Realizaríamos una lluvia de ideas para consensuar los elementos de la ficha. Entre todos podríamos establecer lo siguiente: nombre del animal, grupo vertebrado al que pertenece, tamaño normal, peso normal, años que vive, reproducción, hábitat, características físicas, comportamiento, algunas curiosidades y espacio para fotos y/o dibujos.

OCTAVA SESIÓN. ¿Dónde buscaremos la información necesaria? *Escribimos una carta a la familia.*

Una vez que cada grupo tiene su ficha, debatimos los lugares en que podemos buscar la información: libro de texto, revistas, biblioteca, internet, etc.

Alguno de los estudiantes podría comentar que en su casa tiene muchos libros de animales y que alguno de sus familiares sabe mucho sobre ellos. Se propondrá, entonces, escribir una carta a la familia para que nos ayuden con la búsqueda de información, invitándolos, incluso, a acudir al aula si pueden contarnos experiencias o pueden aportarnos información útil. Redactaríamos la carta en gran grupo, hablando en voz alta. Al mismo tiempo yo iría escribiéndola a ordenador. Luego, se imprimirían y le entregaría una a cada uno.

ACTIVIDADES CON NÚMERO DE SESIONES INDETERMINADAS

Búsqueda de información. *Completar las fichas y actividades complementarias.*

En base a las respuestas de las familias, las visitas recibidas y el material del que dispongamos, las sesiones posteriores estarían dedicadas a completar las fichas de información. El modo de hacerlo dependería de la situación, que no puedo imaginar con precisión. Un día podríamos encargarnos de buscar información en internet, visitando algunas páginas que yo recomendaría en el blog de clase, otro día acudiríamos a la biblioteca, algún otro podría acudir un familiar, al que le dedicaríamos la sesión, etc.

La clase trabajaría en parejas o grupos de tres, en función de las tareas que tuviesen que realizar. Durante la búsqueda de información, podrían surgir actividades que permitirían desarrollar diferentes competencias:

- Establecer un listado de máximos y/o mínimo, al estilo de la guía Record Guinness, sobre los animales vertebrados más destacados por algo. Sea por más veloz, más lento, más grande, más pesado, etc. (competencia matemática, competencia en el tratamiento de la información, competencia lingüística).

- Dibujar a escala el animal y ordenarlos de mayor a menor en cuanto a tamaño se refiere (competencia matemática, búsqueda de la información, artística).
- Calcular cuantas veces nuestra altura o peso es el de un determinado animal (competencia matemática, competencia en la búsqueda de información).
- Inventar una canción con el animal que hemos escogido (competencia artística, competencia lingüística).
- Reflexionar sobre los animales en peligro de extinción, las consecuencias de la contaminación del planeta y el calentamiento global, el maltrato animal, etc. (temas transversales).

ENTREVISTA A UN ZOÓLOGO, VETERINARIO O DOCUMENTALISTA.

El grupo había decidido contactar con un zoólogo o documentalista para que viniese al aula y poder entrevistarlo. Suponiendo que, en gran grupo, ya hubiésemos escrito un correo electrónico (con el e-mail de la clase) a diferentes personalidades que trabajasen en el zoo o hicieran documentales o trabajasen de profesores en la universidad impartiendo zoología, y que alguno de ellos nos hubiese contactado aceptando acudir a la escuela, dedicaríamos una sesión a preparar una entrevista y otra sesión a la visita, que grabaríamos con una cámara de vídeo.

VISITA AL ZOO. Llega, al fin, la esperada visita.

Durante la visita al zoo, los estudiantes se encargarían de tomar fotos y grabar vídeos, tanto de los animales de los que han realizado la ficha, como la de otros que les llame la atención. Los familiares que lo desearan, podrían acudir, colaborando con la toma de imágenes. El alumnado también podría tomar notas y escribir anécdotas y datos interesantes que hayan descubierto en sus libretitas de exploradores.

PUESTA EN COMÚN

Dedicaríamos una o dos sesiones a compartir todo el material que hemos obtenido en la visita, así como las anécdotas, aprendizajes y experiencias que hemos vivido. Hablaríamos sobre la organización del mismo. Yo me encargaría de pasar todas las fotos y vídeos al ordenador, organizándolas y montando el vídeo. Considero importante, enseñarle a

los estudiantes cómo lo estoy haciendo, qué programa estoy utilizando, etc. preguntándoles la opinión sobre el resultado. También les pediría consejo sobre alguna canción que se pudiera poner de fondo, mostrándoles algunos ejemplos.

ESCRIBIR EL TEXTO QUE ACOMPAÑARÁ AL DOCUMENTAL

Los estudiantes dedicarán varias sesiones a escribir el texto, que acompañará a las grabaciones y fotografías del montaje. Analizaríamos, en gran grupo, algunas audiciones de este tipo, estableciendo la estructura que tendrá la nuestra. Cada individuo, debería escribir la suya, individualmente, mejorando sus borradores iniciales. No obstante, dejaría que trabajasen por pareja a fin de que pudiesen ayudarse mutuamente con sus textos.

GRABACIÓN DE LAS VOCES Y MONTAJE FINAL.

Una vez estén listos los textos, grabaríamos las audiciones con los estudiantes. Por orden, leerían su narración, ajustándose a las imágenes, dando entonación, haciendo las pausas pertinentes, etc. Realizaríamos varias pruebas hasta grabar las definitivas. Esto podría llevar un par de sesiones. Cuando el montaje esté listo, podríamos hacer publicidad de su proyección por el centro (elaborar carteles y anuncios), así como escribir una nueva carta a la familia para que acudan a verlo.

PROYECCIÓN DEL DOCUMENTAL.

El día de la proyección, los representantes de la clase (escogidos mediante el consenso argumentado), les explicarían a los asistentes qué les llevó a grabar su propio documental, cómo han trabajado y qué han aprendido. Esta pequeña exposición se prepararía previamente con ayuda de todos los componentes de la clase. La proyección se llevaría a cabo en el aula o en el salón de actos. A ella podrían acudir: familia, profesores y estudiantes de otros cursos.

5.4. Evaluación

Para valorar el aprendizaje y las competencias desarrolladas por parte del alumnado, llevaría a cabo una evaluación continua que se **apoyaría** en la siguiente rúbrica:

%	CRITERIO	INDICADORES DE LOGROS			
		Inadecuado (6,25)	Puede mejorar (12, 5)	Satisfactorio (18,75)	Excelente (25)
25	Participación	No participa en los debates de grupo, pequeños grupos y/o trabajo en pareja, prevaleciendo la desgana y el desinterés.	No participa en los debates de grupo, pequeños grupos y/o trabajo en pareja a no ser que se lo pidan explícitamente. La colaboración por su parte es bastante limitada.	Participa en buena parte de los debates de grupo, pequeños grupo o trabajo en pareja, pero no lo hace de una forma del todo efectiva, aunque prevalece el interés y deseo de mejorar.	Participa en todos o la mayor parte de los debates en grupo, pequeños grupo o trabajo en pareja. Sus aportaciones son importantes y/o interesantes. Prevalece el interés.
25	Actitud	Presenta una actitud negativa, no muestra interés, molesta a sus compañeros/as y su colaboración en las tareas es nula.	Presenta una actitud apática, su interés es relativo, y se deja llevar por aquellos que molestan y/o se distraen. .	Su actitud es positiva y muestra interés, pero no está totalmente comprometido con lo que se hace. En ocasiones, distrae y se distrae.	Presenta una actitud positiva, respetuosa y atenta. Colabora satisfactoriamente en el desempeño de las actividades.
25	Trabajo	Su trabajo en gran grupo, pequeño grupo y/o pareja no es para nada satisfactorio.	En muchas ocasiones olvida su tarea. Su trabajo suele estar desorganizado, mal presentado o plagado de fallos,	La mayor parte de las veces realiza sus tareas satisfactoriamente, pero, en ocasiones la olvida o no se esfuerza todo lo que podría.	Siempre realiza sus tareas satisfactoriamente. Las presenta limpias, ordenadas y bien organizadas.
25	Adquisición de conceptos y desarrollo de competencias	No hace esfuerzos por transferir lo aprendido a situaciones prácticas vividas y no tiene ningún interés en mejorar.	Manifiesta problemas para transferir lo aprendido a situaciones prácticas vividas, aunque muestra interés en mejorar.	Transfiere suficientemente bien lo aprendido a las situaciones prácticas vividas, manifestando buena adquisición de conceptos y desarrollo de competencias.	Transfiere exitosamente lo aprendido a las situaciones prácticas que se experimentan en el aula, manifestando la adquisición de conceptos y desarrollo de competencias. .

No obstante, la observación directa y anotaciones durante el desarrollo del proyecto serían claves. Del mismo modo, dedicaríamos una sesión a la realización de una asamblea en la que los estudiantes evaluarían el proyecto (indicando lo que más les ha gustado y lo que menos) y también a sí mismos (indicando cómo han trabajado y en qué aspectos les parece que podrían mejorar). Yo, como docente, también participaría, dando mi valoración del grupo y la actividad, así como autoevaluándome.

CONCLUSIÓN

Gracias a la elaboración del Trabajo Fin de Grado, así como a la formación teórica y práctica recibida durante estos cuatro años de carrera, puedo concluir que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un enfoque educativo inclusivo que favorece el desarrollo de currículum, respetando las necesidades del niño y la niña. Es decir, a través de esta perspectiva de enseñanza se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo tareas que se inscriben en un ambiente activo, dialógico, de autonomía y flexibilidad partiendo de la necesidad del saber, desarrolla contenidos realmente significativos, permite la inclusión en el aula de cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias, flexibiliza el espacio, el tiempo, las relaciones y tiene en cuenta aquello que ya señaló Élise Freinet:

El niño es un ser esencialmente vivo, que lleva en su interior la única fuerza verdaderamente fecunda: la necesidad imperiosa de crecer, de educarse, de avanzar constantemente [...]. El papel de los educadores es precisamente ponerse al servicio de esa fuerza invencible, descubriéndola primero y permitiéndole después que se manifieste y expanda (Costa, 2013, p. 24).

Del mismo modo, la producción del trabajo, con todas sus implicaciones, me ha permitido descubrir numerosas obras y fuentes de información relevantes que indiscutiblemente han enriquecido mi bagaje docente. También me ha ayudado a examinarme a mí misma mediante un proceso metacognitivo, ayudándome a reconocer las competencias docentes que he adquirido a lo largo de la carrera, tales como: la científica, organizar, gestionar y animar situaciones de aprendizaje, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, intra e inter personal, digital, en gestión de convivencia, en trabajo en equipo o en innovación y mejoras. Todas ellas aparecen recogidas en el documento “Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado de Castilla y León” o “Las 10 nuevas competencias para enseñar” de Philippe Perrenoud, citados, ambos, en la bibliografía.

No obstante, mi aventura docente no ha hecho más que comenzar y aunque la facultad me ha provisto de enriquecedoras experiencias, aún me queda mucho por trabajar, por descubrir, por mejorar y por aprender.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.

Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, P. & Virseda, M. C. (1996). *“Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria”*. Madrid. Visor dis S.A.

Cela J. & Palou, J. (1997). *El espacio*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 254. P. 68-70

Cela J. & Palou J. (1997). *Lo previsible y lo imprevisible*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 254. P. 64-67

Centro Superior de Formación del Profesorado (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Castilla y León; Grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León. Recuperado el 12 de mayo de 2014 en: http://cfieponferrada.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competicion_s_Profesionales_del_Profesorado_.pdf

Costa, A. (2013). *D’abrod les enfants: Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela. Servizo de publicacións e Intercambio Científico.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.

Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona. Octaedro.

Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Barcelona. Gedisa.

- Freinet, C. (2001). *La educación moral y cívica*. Barcelona. Fontamara.
- Hernández F. (1996) *Psicología y educación*. Cuaderno de pedagogía. Nº 253.
- Hernández F. & Ventura M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Octaedro S.L.
- LEA - BOJA - LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- LOE - BOE - LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOE - BOE - REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre - BOE - por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Pérez, M., De la Cruz & M. Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Editorial GRAÓ.
- Meirieu P. (2010). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona. Octaedro.
- Montessori M. (1928). *Ideas generales sobre el método: Manual Práctico*. Madrid. Grupo Editorial Revista de Pedagogía. P. 38-43.
- Morris, C. y Maisto A. (2011). *Introducción a la Psicología*. México. Pearson Educación.
- Muñoz, D., Sbert, C. & Sbert, M. (1996) *La importancia de las preguntas*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 243. P. 73-77.
- Pascual, P. (2010). *Simplemente un profesor de secundaria*. España. Bubock Publishing S. L. Recuperado el 20 de abril de 2014 en: <http://books.google.es/books?id=X-Tl->

VRUPfkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Pons, J. P., Área, M., Valverde J. & Correa, J.M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona. España. Editorial GRAÓ.

Perranoud, P. (S.F.). *Las 10 nuevas competencias para enseñar*. Recuperado el 25 de mayo de 2014 de: <http://redecu.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ensenar.pdf>

Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla. España. Cooperación Educativa.

Rice, F.P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Madrid. Pearson Educación.

Roa, J.M.; Herrera f. & Ramírez M.I., (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. El desarrollo emocional, social y moral en la educación infantil*. Madrid. Pirámide, D. L.

Tenenbaum, S. (1951). *William Heard Kilpatrick: trail blazer in education*. Nueva York. Harper & Brothers Publishers.

Trianes, M. V., Jiménez, M. & Ríos, P. (2008) *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares: Modelos de aprendizaje conductual y social*. Madrid. Pirámide D.L.

Zabalbeascoa, N. (1999, 29 de marzo). El efecto “Internet” en la sociedad. El País. Hemeroteca. Recuperado el 24 de mayo de 2014 en: http://elpais.com/diario/1999/03/29/catalunya/922669653_850215.html

ANEXOS

ANEXO I. Actividad realizada el prácticum 2, con niños y niñas de quinto de primaria que tenían interés en el autoconocimiento.

	Conocido por mí	No conocido por mí
Conocido por otros	<p style="text-align: center;">Parte pública</p> <p>Reflejo lo que sé de mí mismo a los demás. Imagen pública, lo que se ve.</p>	<p style="text-align: center;">Parte ciega</p> <p>Aspectos que me cuesta aceptar pero que los demás lo notan: miedos, frustraciones. En esta zona actúan los mecanismos de defensa.</p>
No conocido por otros	<p style="text-align: center;">Parte secreta</p> <p>Aspectos que conozco de mí, pero que oculto a los demás. Área de conocimiento cerrado a otras personas.</p>	<p style="text-align: center;">Parte desconocida</p> <p>Parte "potencial". Cosas que yo ignoro y que los demás desconocen. Experiencias reprimidas, inconsciente</p>

ANEXO II. Desarrollo de las actividades de mi intervención en el prácticum 3.1. Recogidas en mi portafolio. (El nombre de los estudiantes y del docente ha sido modificado).

Introducción

La siguiente Unidad Didáctica recoge mi intervención educativa, realizada entre el 15 y el 26 de noviembre de 2013 en el tercero durante mis prácticas 3.1.

Toda ella gira en torno a la enseñanza de los grupos de animales vertebrados y sus características.

Justificación

Aunque en un primer momento deseaba llevar a cabo varias sesiones en las que el alumnado trabajase el reconocimiento de las emociones, la empatía y el control emocional (que tanta falta le hace al grupo con el que me encuentro) con un enfoque constructivo y por proyectos, las dificultades de diálogo con el tutor, así como su falta de acompañamiento y apoyo hicieron que me olvidase de esa idea y me plantease otro tipo de actividades más acorde a la forma de trabajar y de hacer las cosas que se estaba siguiendo en clase.

Así pues, mi intervención se ha centrado en el cuarto tema de Conocimiento del Medio: Los animales. Y más puntualmente en *“Los animales vertebrados”*.

Todas mis intervenciones estuvieron, más o menos, en la línea de lo que se acostumbraba a hacer en clase. *“Es muy importante que escriban y que el material trabajado puedan guardarlos en sus carpetas”*, me señaló Pepe. Así pues, traté de adaptarme, pero añadiendo mi toque personal a fin de hacer las sesiones más atractivas y enriquecedoras.

Contenidos

Conceptuales

- Los animales vertebrados
 - Los mamíferos
 - Las aves
 - Los peces
 - Los reptiles
 - Los anfibios

- Las características de los animales vertebrados
 - Atendiendo a su alimentación

- ✓ Carnívoros
- ✓ Herbívoros
- ✓ Omnívoros

- Atendiendo a su reproducción
 - ✓ Ovíparos
 - ✓ Vivíparos

- Atendiendo a su desplazamiento
 - ✓ Por tierra
 - ✓ Por aire
 - ✓ Por agua

- Atendiendo a su tipo de piel
 - ✓ Pelo
 - ✓ Pluma
 - ✓ Escamas
 - ✓ Piel desnuda

Procedimentales

- Identificación de animales vertebrados e invertebrados.
- Diferenciación de los animales vertebrados en función de sus características nutricionales, relacionales y reproductivas.
- Realización de tablas clasificatorias y dibujos de animales vertebrados.
- Búsqueda de información en los libros de la clase sobre los animales vertebrados.


Actitudinales

- Respeto a los animales y valoración del ciclo vital
- Trabajo en pareja de manera respetuosa y colaborativa.
- Trabajo individual, en silencio, sin depender constantemente del docente.

-PRIMERA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Cuestionario de conocimientos previos.	Individual
DÍA	DURACIÓN
Jueves, 14 de noviembre de 2013.	Media hora/Cuarenta y cinco min.
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Lingüística	Perfeccionar la Lecto-escritura comprensiva y con sentido.
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	Conocer los conocimientos previos del alumnado sobre el nuevo tema que se va a comenzar a fin de poder atender a sus necesidades.
Autonomía e iniciativa personal	Promover el trabajo individual, en silencio, sin depender constantemente del docente.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Un cuestionario de conocimientos previos en papel impreso para cada uno de los estudiantes. • Un lápiz por persona. • Una goma por persona. • Un lápiz de color rojo y verde por persona. 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar el docente debe informar al alumnado de la actividad que se va a realizar sus causas, sentido y objetivos. Un ejemplo de lo que podría decirse, sería lo siguiente: <i>“La semana que viene vamos a comenzar un nuevo tema, el de los animales. Por eso, hoy, me gustaría haceros un cuestionario que me permita descubrir qué es lo que cada uno de vosotros recordáis de otros años. Si ya sabéis todo o la mayoría de cosas que aparecen en el libro, podremos centrarnos en cosas diferentes e investigar otros aspectos de los animales que no sepáis u os resulten más interesantes.”</i> 2. A continuación deben dejarse muy claras cuáles son las normas a la hora de realizar el cuestionario: <i>“Esto no es un examen. No vais a tener ninguna nota. Sin embargo, es importante que no miréis al compañero ni os copies cuando no sepáis responder a una pregunta. Debéis ser sinceros y honestos, ya que si no, la actividad pierde su sentido. Cuando no sepáis que contestar, no os preocupéis, escribirlo claramente: No me acuerdo de esto, no lo sé, no me suena nada de nada, etc. Es decir, debéis hacerlo solos, en silencio, sin preguntarme y sin copiaros.”</i> 3. Repartir el cuestionario y recogerlo cuando terminen. 	

Descripción de la actividad:

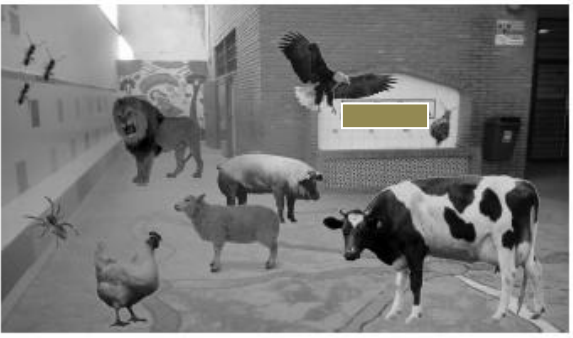
El cuestionario constaba de cuatro preguntas en la que los estudiantes debían aplicar sus conocimientos previos sobre los animales. A la hora de elaborarlo intenté, no solo que fuese atractivo estéticamente y en sus contenidos, sino que además me permitiese descubrir hasta qué punto los estudiantes tenían claro los conceptos o terminologías básicas del tema.



¡Y a tí! ¿Te gustan los animales?

1 ¿Cuál es tu animal favorito? ¿Qué sabes sobre él?

2 Algunos animales se han escapado del zoo y han entrado en el colegio. ¡Los niños y niñas deben tener mucho cuidado!



⇒ Rodea con **rojo** los animales **carnívoros** y **omnívoros**.

⇒ Rodea con **verde** los animales **herbívoros**.

3 Mira la imagen anterior. Busca y escribe:


Dos animales **vertebrados**: _____

Dos animales **invertebrados**: _____

Dos animales **ovíparos**: _____

Dos animales **vivíparos**: _____

4 Recuerda lo que sabes ¿Podrías escribir el nombre de...?



Dos peces: _____

Un anfibio: _____

Dos reptiles: _____

Un mamífero: _____

Dos aves: _____

Tres insectos: _____

La puesta en marcha:

La secuenciación de la actividad no pude llevarla a la práctica tal y como me hubiese gustado. Cuando el docente entró en clase, a las nueve de la mañana, me dijo, apurado: “Venga, reparte eso que si no lo van a terminar a las cinco”. Le comenté que me gustaría introducirlo y señaló: “ellos saben leerlo solos”. Ante la negativa, repartí el cuestionario y solo pude comentarles, muy superficialmente la norma básica: “Debéis hacerlo solos, sin copiaros del compañero. Cuando no sepáis algo, cogéis vuestro color favorito y escribís: No lo sé, no lo recuerdo... No importa si os

equivocáis. Esta actividad no tiene nota. Sirve para conocer qué es lo que sabéis o recordáis de los animales. Por eso, sed muy sinceros."

Cuando hube repartido la actividad me paseé por las mesas y de vez en cuando tuve que volver a repetir las normas de manera individual. A los estudiantes pareció sorprenderles que le preguntase por su animal favorito. "¿Aquí pongo el animal que me gusta?" Me preguntó un chico, sorprendido. "Si, y todo lo que sepas sobre él". Le respondí. "Pfff, es que eso no lo hemos dado". No sé si lo dijo en serio o bromeando, pero no pude evitar reírme. "Pero ¿cómo pongo lo que sé?" Continuó, preocupado. "¿No sabes nada sobre el león?" Le pregunté, viendo que ese era el animal que había señalado como favorito. "Come carne, ruge". Me respondió. "Muy bien. Pues todas esas cosas las puedes escribir". Al final entendió que esa pregunta era totalmente libre y que en ella podía contar lo que sabía y explicarlo tal y cómo quería.

La segunda pregunta también causó un poco de revuelo "¡Mira! ¡Es nuestro colegio!" señalaron algunos alumnos, mirando la imagen del patio de la escuela, lleno de animales. "Seño Laura, ¿Esto es verdad?". Al principio bromeé, comentándole que esa foto era de la tarde anterior y que cómo no se habían enterado de la noticia, pero luego les dije que se trataba de un montaje.

Las dos últimas preguntas fueron las más complejas para ellos y muchos estudiantes respondieron que no lo recordaban. Un par de chicos y chicas, más orgullosos que otros, no soportaban no poder responder a algunas cuestiones y acudían al diccionario a pesar de la negativa. Tuve que explicarles, detenidamente, que si lo buscaban en el diccionario, la actividad no tendría sentido para ellos, porque su objetivo era saber qué es lo que de verdad sabían o recordaban.

La mayor parte de los chicos y chicas terminaron la actividad en media hora, sin embargo otros necesitaron un poco más de tiempo.

Logros, valoración y mejoras:

Considero que la actividad cumplió con los objetivos: planteados: conocer los conocimientos previos del alumnado. Hubiese podido mejorarla en cuanto a presentación oral de la misma se refiere. También considero que hubiese sido buena idea añadir algunas preguntas que me permitiesen saber cuáles son los intereses del alumnado con respecto a los animales.

-SEGUNDA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Súper sentidos animales	Individual
DÍA	DURACIÓN
Lunes, 19 de Noviembre de 2013	Cuarenta y cinco minutos.
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfeccionar la Lecto-escritura comprensiva y con sentido.
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enlazar el tema anterior (los sentidos) con el nuevo (los animales).
Autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover el trabajo individual, en silencio, sin depender constantemente del docente.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Una ficha de trabajo para cada uno de los estudiantes. ➤ Un lápiz por persona. ➤ Una goma por persona. 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 2. Introducimos la actividad con alguna pregunta sugerente que haga que los estudiantes presten atención y se interesen. 3. Repartimos la ficha de trabajo, matizando la importancia de hacerla solos, en silencio y leyendo con atención. 4. Mientras el alumnado trabaja, paseamos por la clase a fin de poder observar cómo trabaja cada uno de ellos. 5. Si necesitan ayuda o resolver alguna duda, se la damos. 6. Una vez terminada la ficha de trabajo, el estudiante se la entrega al docente. 	

Descripción de la actividad:

La actividad consistía en la realización de una ficha en la que aparece un texto (de elaboración propia) sobre los súper sentidos animales y siete preguntas. Tres de ellas de comprensión lectora: “¿De qué trata el texto? Señala la opción correcta.”, un “Contesta” con tres preguntas sobre el contenido y un “Une con flechas”. Dos de razonamiento: “¿Por qué son importantes los sentidos?” y un “Rellena los huecos y alarga la historia” donde la protagonista es una alumna de la clase y otras dos de opinión personal: “Si pudieras tener algún súper sentido ¿Cuál sería?” y “De lo que has leído en el texto ¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Conoces algún otro dato sorprendente sobre los animales?”


SUPERSENTIDOS ANIMALES

Los seres humanos tienen cinco sentidos: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Gracias a ellos pueden relacionarse. Sin embargo, algunos animales tienen súper sentidos, parecidos a los de los superhéroes que aparecen en televisión.

Por ejemplo, los gatos son capaces de ver en la oscuridad, el perro puede reconocer olores bajo tierra y la lechuza es capaz de escuchar un sonido a decenas de metros de distancia.

Pero ¿Te gustaría saber cuáles son los animales que tienen los sentidos más desarrollados? Lee con atención ¡Te sorprenderás!

El águila tiene la mejor vista. Puede ver a su presa a 12.000 metros de distancia! El ratón tiene el mejor sentido del gusto. Reconoce sabores que nosotros no podemos. Sin embargo, quien mejor oye es el murciélago ¡Es capaz de escuchar las pisadas de una mosca! La oruga, en cambio, posee el mejor olfato ¡Puede oler hasta a ocho kilómetros de distancia! Pero, nunca descubrirías cuál es el animal con el mejor tacto. A pesar de su gruesa piel es ¡El cocodrilo!



COMPRESIÓN LECTORA

1. ¿De qué trata el texto? Señala la respuesta correcta.

De un perro súper héroe que salva el mundo.






De lo bonitos y simpáticos que son los animales.

De los increíbles sentidos que tienen los animales.

2. Contesta.

- ¿Qué animal puede ver en la oscuridad? _____
- ¿Qué animal puede reconocer olores bajo tierra? _____
- ¿Qué animal es capaz de escuchar un sonido a decenas de metros de distancia? _____

3. Une con flechas.

Mejor tacto	El águila 
Mejor oído	El ratón 
Mejor vista	El murciélago 
Mejor gusto	La oruga 
Mejor olfato	El cocodrilo 

4. ¿Por qué son importantes los sentidos?

5. Si pudieses tener algún súper sentido ¿Cuál sería?

6. Rellena los huecos y alarga la historia.

Samara tiene un perrito que lo huele todo gracias a su sentido del _____ . Es pequeño y peludo. También puede ver muy bien lo que ocurre a lo lejos con su sentido de _____. Un día Samara llevó su perrito al colegio y _____

7. De lo que has leído en el texto ¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Conoces algún otro dato sorprendente sobre los animales?

La puesta en marcha:

Esta actividad fue realizada a primera hora de la mañana del lunes en la asignatura de lengua. El texto y preguntas se adaptaban a los contenidos y forma de trabajar que el alumnado acostumbra en dicha materia. Antes de comenzar a repartir la ficha de trabajo, mantuve una conversación con el alumnado.

“¿Recordáis que tema estamos viendo en la asignatura de Conocimiento del Medio?”- Pregunté.

“No” Respondieron un par de ellos, dubitativos.

“¡Sí! ¡Los sentidos!” Exclamó una mayoría al unísono.

“¿Y qué habéis aprendido sobre los sentidos?” Continué preguntando.

“Que son cinco” Señaló Jessica.

“Siiii, la vista, el oído, el tacto, el gusto y...” Comentó Agustín.

“¡Y el olfato!” Concluyó Nerea.

“¿Sólo eso? ¿No habéis aprendido nada más?” Cuestioné.

“¡Nooooo!” Exclamó una parte del grupo.

“Si, si... que por ejemplo no vemos los objetos, sino la luz que se refleja en ellos” Respondió Agustín.

“Y que vemos por los ojos” Señaló Lidia.

Cuando algunos estudiantes más señalaron lo que recordaban del tema de Conocimiento del Medio, continué:

“Y vosotros ¿Pensáis que los animales también tienen sentidos?”

“No, no tienen” Respondió Max.

¡¡Siiiiii!! ¡¡Si tieenen!!” Exclamaron otros.

“Mi perro ve y oye y también huele” Señaló Jessica.

Después de que algunos estudiantes explicasen por qué consideraban que los animales tenían sentidos, poniendo los ejemplos de sus mascotas, proseguí.

“Pues os voy a decir una cosa, los animales, como han dicho alguno de vuestros compañeros, no solo tienen sentidos, sino que además tienen súper sentidos que vosotros no tenéis y que son parecidos a los de los súper héroes que salen en la tele”

Cuando les dije que les iba a repartir un texto muy interesante donde hablaban sobre los súper sentidos animales, ya que comenzaríamos ese tema en conocimiento del medio, les pareció tan buena idea y estaban tan motivados que terminaron la ficha antes de lo previsto. Cuando todos acabaron, hicimos un debate final, donde algunos compartieron sus respuestas.

Logros, valoración y mejoras:

Esta actividad cumplió con los objetivos que se perseguían. Los estudiantes se mostraron muy motivados durante toda la sesión, sorprendiéndose por los contenidos del texto y completando las preguntas con éxito. Una mejora hubiese sido la temporalización (sobró tiempo, pero se aprovechó para debatir).

-TERCERA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Introducción audiovisual a los cinco grupos de animales vertebrados.	En pareja
DÍA	DURACIÓN
Martes, 20 de Noviembre de 2013	Una hora
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer los cinco grupos de animales vertebrados y algunas de sus características.
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover la comprensión oral y escrita.
Social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar en pareja de manera respetuosa y colaborativa.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra electrónica. ➤ Vídeos explicativos sobre los 5 grupos de animales vertebrados. ➤ Una ficha de trabajo por parejas ➤ Unas tijeras por pareja. ➤ Un pegamento por pareja. 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 2. Introducimos la actividad con alguna pregunta sugerente que haga que los estudiantes presten atención y se interesen. 3. Dejamos que los estudiantes se pongan por pareja. 4. Repartimos una ficha de trabajo por pareja y explicamos en qué consiste. 5. Proyectamos cada uno de los vídeos, con una pausa de varios minutos para comentarlo y completar la ficha. 	

Descripción de la actividad:

Esta actividad consistía en la visualización de cinco vídeos de tres minutos aproximados cada uno. Con ellos se pretendía introducir los cinco grupos de animales vertebrados: mamíferos, anfibios, peces, aves y reptiles. Cada vez que se visualizara un vídeo, se comentaría en voz alta y la pareja de estudiantes debía recortar el nombre del grupo de vertebrado y la definición que considerasen oportuna del impreso n° 1 para pegarla en el impreso n° 2.

Impresos:

Impreso

N° 1

MAMÍFEROS

ANFIBIOS

Los animales vertebrados son los que tienen un esqueleto dentro de su cuerpo que está formado por huesos. Una parte de su esqueleto es la columna vertebral.

AVES

PECES

REPTILES

Viven siempre en el agua. Son ovíparos (nacen de huevos) y su cuerpo está cubierto de escamas. Sus extremidades son aletas.

Cuando nacen viven en el agua y tienen una cola. Cuando son adultos pueden vivir en tierra y tienen cuatro patas. Son ovíparos (nacen de huevos) y su piel está desnuda.

Son vivíparos (nacen del vientre de la madre) y su piel está cubierta de pelo. Sus extremidades son patas. Las crías maman la leche de su madre.

Son ovíparos (nacen de huevos) y su cuerpo está cubierto de escamas. Sus extremidades son patas, aunque las serpientes no tienen.

Son ovíparos (nacen de huevos) y su cuerpo está cubierto de plumas. Sus extremidades son alas y patas y tiene pico.


Impreso


N° 2


Nombre: _____


Fecha: _____

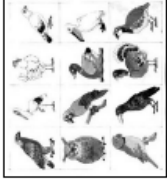
VERTEBRADOS











62

La puesta en marcha:

Esta actividad no pudo llevarse a cabo tal y como estaba planeada. La causa fue la falta de comunicación entre mi maestro de prácticas y yo.

Pepe no tuvo tiempo para hablar conmigo el día previo a su realización (a pesar de mi insistencia) tampoco pudo leer mi correo, donde le explicaba en qué iba a consistir la actividad y antes de llevarla a cabo no me dio la oportunidad de que se lo contase. Así pues, cuando la introduje en clase y le expliqué a los estudiantes lo que íbamos a hacer, antes de poder comenzar a repartir las fichas, Pepe me dijo: *“¿y van a hacer dos cosas a la vez? No, no, las fichas no se las des todavía”* *“Pero...”* Intenté explicarle. *“No, que vean los vídeos y luego que las hagan”*.

De este modo, comenzamos a visualizar el primer vídeo sobre los animales mamíferos. Pepe, que había decidido sentarse al final, se levantó de repente, se acercó a la pizarra electrónica y comenzó a pausar el vídeo para comentarlo en voz alta. Cuando terminó y se dio cuenta de que había otros cuatro vídeos más, musitó *“bueno, yo vuelvo a mi sitio”*. Y se sentó en una silla al final de la clase.

Supuse que Pepe me había dado a entender que hiciese lo mismo con cada uno de ellos, a pesar de que tenía pensado que el debate fuese después, fui parando los vídeos en algunas partes interesantes para comentarlo y hablar al respecto. Sin embargo, desde la última fila y a partir del tercer vídeo comenzó a hacer gestos: *“Pero no lo pares, ponlos seguidos”*. Decía.

En esos momentos yo ya no sabía qué hacer ni cómo. La actividad, desde un principio, había perdido el sentido que yo quería darle y no lograba entender cuál era el sentido que Pepe quería que le diese; así que dejé de pausar los vídeos en las partes claves para que fuesen comentados al final. Cuando la visualización hubo terminado, Pepe comentó algunas cosas que dieron pie a poner dos videos más sobre una vaca y un delfín dando a luz. La desorganización y falta de tiempo hicieron que las fichas no pudieran realizarse aquel día, por lo que se hicieron al principio de la quinta sesión.

Logros, valoración y mejoras:

Esta actividad no cumplió con los objetivos que se pretendían en un primer momento y aunque una gran mayoría estuvo atenta y participativa; la desorganización y falta de diálogo o acuerdo docente hizo que no fuese lo suficientemente eficaz.

-CUARTA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Clasificación de animales vertebrados	Individual
DÍA	DURACIÓN
Miércoles, 21 de Noviembre de 2013	Una hora
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	➤ Asentar los conocimientos sobre los cinco grupos vertebrados y sus características.
Lingüística	➤ Expresar la información a través de la escritura
Tratamiento de la información	➤ Utilizar el libro de texto o los libros de la clase para buscar la información desconocida.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de trabajo ➤ Un lápiz ➤ Una goma ➤ El libro de texto ➤ Libros de animales de la estantería de clase. 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasamos lo que vimos en la sesión anterior. 2. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 3. Introducimos la actividad con alguna pregunta sugerente que haga que los estudiantes presten atención y se interesen. 4. Repartimos las fichas de trabajo y explicamos en que consiste. 5. Mientras el alumnado trabaja, paseamos por la clase a fin de poder observar cómo trabaja cada uno de ellos. 6. Si necesitan ayuda o resolver alguna duda, se la damos. 7. Una vez terminada la ficha de trabajo, el estudiante se la entrega al docente. 	

Descripción de la actividad:

La actividad consistía en completar la siguiente ficha haciendo uso de los conocimientos adquiridos, el libro de texto, el diccionario, los libros de animales de la estantería que habíamos ojeado en otra ocasión o los pósteres de la clase.

LOS ANIMALES VERTEBRADOS					
¿Qué son los vertebrados? _____					
¿Qué son los animales omnívoros? Pon un ejemplo. _____					

¿Cuál es la diferencia entre los ovíparos y los vivíparos? _____					

NOMBRE DEL ANIMAL	GRUPO AL QUE PERTENECE -Anfibios -Reptiles -Peces -Mamíferos -Aves	NUTRICIÓN -Carnívoro -Herbívoro -Omnívoro	REPRODUCCIÓN -Ovíparo -Vivíparo	SU CUERPO ESTÁ CUBIERTO DE -Pelo -Plumas -Escamas	¿CÓMO SE DESPLAZA? -Por tierra -Por agua -Por aire
EL CERDO					
LA GAVIOTA					
LA SERPIENTE					
EL SAPO					
EL BACALAO					

EL ELEFANTE					
LA PALOMA					
LA SERPIENTE					
LA SALAMANDRA					
LA SARDINA					

A continuación, elijo un libro sobre un animal vertebrado.

- 1) ¿Serías capaz de clasificarlo en el espacio que hay en la anterior tabla?
- 2) ¿Podrías dibujarlo?
- 3) Lee alguna de sus páginas ¿Qué otros datos has descubierto sobre él?

La puesta en marcha:

Antes del reparto de la actividad se hizo un breve recordatorio de lo que hicimos el último día.

“Vimos vídeos de animales” Señaló Andrés.

“¿De qué tipo de animales?” Pregunté.

“Del pez vela, las ranas, los pájaros” Dijo Marcos.

“No, de los animales vertebrados” Explicó Lorena.

“Y ¿Cuáles eran los cinco grupos de animales vertebrados?” Pregunté.

“¡Ay, ay, yo sé, señor!” Exclamó Jessica. *“Los mamíferos, los reptiles, las aves y los anfibios”*.

“Niña, has dicho cuatro” Interrumpió Fernando.

“¿Cuál falta?... A ver. Jessica ha dicho: los mamíferos, los reptiles, las aves, los anfibios y...” Comenté.

“¡Los peces!” Exclamó Fernando.

A continuación expliqué en que iba a consistir la actividad de hoy y el por qué la íbamos a realizar *“Es importante que aprendamos a qué grupo pertenecen los diferentes animales y a reconocer algunas de sus características porque así sabremos tratarlos un poco mejor cuando los veamos. Otra cosa importante de esta actividad es que aprendáis a buscar la información que no conocéis en libros o cualquier medio de información”*.

Pepe me interrumpió y continuó él explicando la actividad. Luego me comentó que había estado dando la información muy rápido. Cuando se repartieron las fichas, Pepe y yo paseamos por la clase, prestando ayuda a aquellos que lo necesitaban.

Logros, valoración y mejoras:

Esta actividad logró los objetivos que se pretendían. Los estudiantes disfrutaron realizándola y buscando aquello que no sabían en las diferentes fuentes de información disponibles en la clase. Una buena mejora hubiese sido que en la parte trasera de la ficha, por/sobre la tabla, hubiese vuelto a colocar la clasificación: grupo al que pertenece, nutrición, reproducción, etc. Ya que los estudiantes debían girar la hoja numerosas veces y algunos se perdían y/o equivocaban.

-QUINTA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Dibujo y características de los 5 grupos vertebrados. Animales híbridos.	Individual
DÍA	DURACIÓN
Viernes, 22 de Noviembre de 2013	Una hora y media
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	➤ Asentar los conocimientos sobre los cinco grupos vertebrados y sus características.
Lingüística	➤ Expresar la información a través de la escritura.
Tratamiento de la información	➤ Utilizar el libro de texto, diccionario o los libros de la clase para buscar la información que se desconozca.
Artística	➤ Dibujar un animal de cada uno de los grupos vertebrados e inventar un híbrido.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de trabajo ➤ Un lápiz y una goma ➤ El diccionario, libro de texto o libros de la estantería. ➤ Colores 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasamos lo que vimos en la sesión anterior. 2. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 3. Introducimos la actividad con alguna pregunta sugerente que haga que los estudiantes presten atención y se interesen. 4. Repartimos las fichas de trabajo y explicamos en que consiste. 5. Mientras el alumnado trabaja, paseamos por la clase a fin de poder observar cómo trabaja cada uno de ellos. 6. Si necesitan ayuda o resolver alguna duda, se la damos. 7. Una vez terminada la ficha de trabajo, el estudiante se la entrega al docente. 	

Descripción de la actividad:


Esta actividad consistía en la elaboración de una ficha en la que los estudiantes debían dibujar un animal de cada uno de los grupos vertebrados y enumerar algunas de las características que recordasen de dicho grupo. En la parte trasera se los invitaba a utilizar su imaginación para la creación de su propio animal híbrido, así como para la descripción de sus características. Incluí dos ejemplos que les ayudase a comprenderlo.

Nombre: _____ Fecha: _____					
Dibuja un animal de cada uno de los grupos vertebrados y escribe al lado las características que recuerdes de cada grupo.					
MAMÍFEROS	<table border="1"><tr><td></td><td>Características</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>		Características		
	Características				
AVES	<table border="1"><tr><td></td><td>Características</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>		Características		
	Características				
PECES	<table border="1"><tr><td></td><td>Características</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>		Características		
	Características				
ANFIBIOS	<table border="1"><tr><td></td><td>Características</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>		Características		
	Características				
REPTILES	<table border="1"><tr><td></td><td>Características</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>		Características		
	Características				


¡UTILIZA TU IMAGINACIÓN!

Crea a tu animal híbrido, ponle un nombre y descríbelo.

Un animal híbrido es aquel que ha surgido de la mezcla o cruce de dos animales. Aquí tienes dos ejemplos "imaginarios":



EL GATUSAPO. Mitad mamífero, mitad anfibio. Es capaz de ver en la oscuridad y dar súper saltos. Su sentido del oído también está muy bien desarrollado. Los gatusapos salen de huevos, por lo que son ovíparos.



EL ELEFANFÍO. Mitad ave, mitad mamífero. Es herbívoro y capaz de volar muy alto. Le gusta escupir agua por su trompa y cantar por las mañanas.

¡AHORA TE TOCA A TI!

La puesta en marcha:

Esta actividad se explicó muy brevemente. Era importante que los estudiantes aprovecharan el tiempo. Tras el reparto de las fichas de trabajo, el alumnado trabajó de forma autónoma y la mayor parte de intervenciones eran para quejarse de que no sabían dibujar o los dibujos que les salían eran muy feos.

Logros, valoración y mejoras:

La actividad resultó atractiva y motivadora. Considero que cumplió con los objetivos y expectativas. Una mejora hubiese sido, quizás, aumentar el espacio para los dibujos de los diferentes grupos vertebrados.

-SEXTA SESIÓN-	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Concurso de animales vertebrados	En equipos
DÍA	DURACIÓN
Viernes, 22 de Noviembre de 2013	Una hora y media.
COMPETENCIAS	OBJETIVOS
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asentar los conocimientos sobre los cinco grupos vertebrados y sus características.
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover la comprensión oral y escrita, así como la expresión oral.
Social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar en equipo para comprender que los aciertos y fallos de uno, afectan a todos.
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Video-concurso con preguntas ➤ Pizarra electrónica 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 2. Dividimos a la clase en cuatro grupos de seis alumnos/as cada uno. 3. Recordamos cuáles son las normas básicas de trabajo en equipo. 4. Nombramos a un portavoz del grupo. 5. Comenzamos con la actividad. 	

Descripción de la actividad:

La actividad consistía en un concurso de preguntas sobre los animales vertebrados. Había un total de 16 preguntas diferentes. Éstas eran proyectadas en la pizarra electrónica con un reproductor de vídeo. La clase debía dividirse en cuatro equipos, de modo que había cuatro preguntas para cada uno (uno de cada modalidad). El formato de las preguntas era el siguiente:

Con varias posibles respuestas:

¿A QUÉ GRUPO VERTEBRADO PERTENECE LA SERPIENTE?

- a) Al grupo de los anfibios
- b) Al grupo de los reptiles
- c) Al grupo de los mamíferos

¿CUÁL DE LOS SIGUIENTES ANIMALES ES UN OVÍPARO?

- a) El león
- b) El delfín
- c) El pingüino

Sin posibles respuestas:

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS OVÍPAROS DE LOS VIVÍPAROS?

¿QUÉ SON LOS ANIMALES OMNÍVOROS?

Vídeo/imagen/sonido:

OBSERVA LA SIGUIENTE IMAGEN



¿QUÉ ANIMAL NO PERTENECE AL MISMO GRUPO VERTEBRADO? ¿POR QUÉ?

Cada equipo está representado por un portavoz, que es quien dice la respuesta que el equipo ha pensado en voz alta.

Cuando el equipo acierta, gana cinco puntos. Si no acierta hay rebote para el equipo contrario. Los aciertos de rebote suman tres puntos. Si un equipo arma mucho jaleo, molesta o no juega de manera respetuosa, se le restan puntos.

La puesta en marcha:

Antes de comenzar a jugar, le expliqué al alumnado qué es lo que íbamos a hacer. A continuación, dividimos a la clase en cuatro grupos. La primera y segunda fila de alumnos de la izquierda formaron el equipo 1, la primera y segunda fila de la derecha formaron el equipo 2, la tercera y cuarta fila de la derecha formaron el equipo 3 y la tercera y cuarta fila de la izquierda formaron el equipo 4. Cada equipo tenía unos cinco o seis miembros y se situaron en una esquina de la clase con sus sillas formando un pequeño círculo dónde todos pudiesen mirarse.

A la clase acudieron dos profesores de apoyo, así que en total éramos cuatro adultos. Cada uno se introdujo en un equipo diferente para ayudar a mediar a los estudiantes.

Después de explicar las normas del juego, cada grupo eligió un portavoz. Fue entonces cuando comenzó el concurso.

En cada equipo había uno o dos estudiantes que sabían responder con acierto a todas las preguntas y varios que dudaban.

Yo hice el papel de la “presentadora del concurso”, dando paso a las preguntas, al turno de los equipos y asignación de puntos. Los estudiantes estuvieron muy motivados y siguieron bien las normas del juego. Cada equipo acertó sus cuatro preguntas. No obstante, al final hubo un problema de comportamiento con una alumna de uno de los grupos que obligó a que se restase un punto al equipo al que pertenecía. El equipo se disgustó con su compañera pero ésta comprendió que sus actos afectaron a todos.

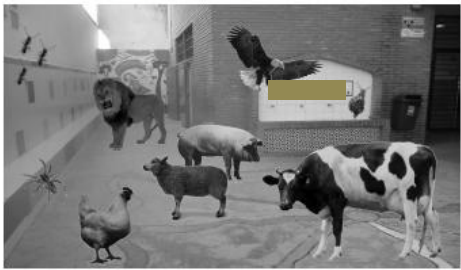
Logros, valoración y mejoras:

La actividad cumplió con los objetivos que se pretendían. Como mejoras podrían haberse incluido preguntas más difíciles que requiriesen de un razonamiento más complejo.

SÉPTIMA SESIÓN	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TRABAJO
Evaluación	Individual
DÍA	DURACIÓN
Martes, 26 de Noviembre de 2013	Media hora
OBJETIVOS	
Conocer si el alumnado ha aprendido los conocimientos que se han trabajado en las sesiones anteriores.	
MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un cuestionario de evaluación por persona. ➤ Un lápiz por persona. ➤ Una goma por persona. ➤ Un lápiz de color rojo, verde y azul por persona. 	
DESARROLLO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicamos lo que vamos a hacer y por qué. 2. Le repartimos a cada estudiante una de las fichas de evaluación. 3. Esperamos a que las respondan y la recogemos. 	

Descripción de la actividad:

Esta actividad consistía en la realización del mismo cuestionario de conocimientos previos que los estudiantes realizaron en la primera sesión, pero con algunas modificaciones que lo hiciese un poco más complejo. El objetivo era comprobar si habían mejorado con respecto al primer día.

<p>Nombre: _____ Fecha: _____</p> <p style="text-align: center;">EVALUACIÓN ¿Cuánto has aprendido?</p> <p>★ 1 ¿Cuál es el animal salvaje que más te gusta? ¿Qué sabes sobre él?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>★ 2 Algunos animales se han escapado del zoo y han entrado en el colegio. ¡Los niños y niñas deben tener mucho cuidado!</p>  <p>⇒ Rodea con el color rojo los animales carnívoros.</p> <p>⇒ Rodea con el color verde los animales herbívoros.</p> <p>⇒ Rodea con el color azul los animales omnívoros.</p>	<p>★ 3 Mira la imagen anterior. Busca y escribe:</p> <p>Dos animales vertebrados: _____</p> <p>Dos animales invertebrados: _____</p> <p>Dos animales ovíparos: _____</p> <p>Dos animales vivíparos: _____</p> <p>★ 4 ¿Cuáles son los cinco grupos de animales vertebrados? Escribe un ejemplo de cada uno.</p> <table border="1"><thead><tr><th>NOMBRE DEL GRUPO VERTEBRADO</th><th>EJEMPLO</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></tbody></table> <p>★ 5 Completa el siguiente texto con las palabras que faltan.</p> <p>Los animales _____ tienen huesos y columna vertebral. Si nacen del vientre de la madre se llaman _____ pero si ponen huevos se denominan _____.</p> <p>Los animales que solo se alimentan de carne son llamados _____, los que solo se alimentan de plantas _____ y a los que comen de todo (tanto carne como plantas) se les llama _____.</p>	NOMBRE DEL GRUPO VERTEBRADO	EJEMPLO										
NOMBRE DEL GRUPO VERTEBRADO	EJEMPLO												

La puesta en marcha:

Antes de repartir la ficha les expliqué a los estudiantes por qué se iba a llevar a cabo la actividad, haciendo hincapié en la importancia de realizarla solos y en silencio.

A continuación, la repartí y trabajaron bien, a excepción de un par de estudiantes a los que hubo que animar ya que al tratarse de una prueba similar a un examen se mostraban reacios a realizarla.

Logros, valoración y mejoras:

La actividad cumplió bien con los objetivos que se pretendían con ella. Al comparar la primera que realizaron con esta, se notaron enormes cambios. Es decir, fue resuelta con éxito por todo el alumnado.