



Rosa M^a Esteban Moreno
Alina de las Mercedes Martínez Sánchez
Claudia de Barros Camargo
(coords.)

La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación de profesores

La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación del profesorado

Rosa María Esteban Moreno
Alina de las Mercedes Martínez Sánchez
Claudia de Barros Camargo
(coords.)

La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación del profesorado

Colección Horizontes Universidad

Título: *La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación del profesorado*

Financiado por el Proyecto Europeo Inclusive Practices in Education The emergence of the european forum of Inclusion practitioners. 2022-1-SE01-KA220-SCH-000087486.

Primera edición: agosto de 2024

© Rosa María Esteban Moreno, Alina de las Mercedes Martínez Sánchez, Claudia de Barros Camargo (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-21-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo.....	9
1. Desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA y su inclusión en el contexto educativo. Un recreo pensado para todos. ¿TEAnimas?.....	11
ANDREA MENÉNDEZ RODRÍGUEZ, ROSA M.ª ESTEBAN MORENO	
2. Innovar con tecnología desde un seguimiento reflexivo y en red del prácticum de maestra.....	25
ALBA CÁMARA MANQUILLO, LUCÍA HERRANZ NAVARRO, ALBA PLAZA ARBEO, JOAQUÍN PAREDES-LABRA	
3. Utilizando un modelo observacional y reflexivo para mejorar la práctica docente desde la formación inicial ...	37
SOFÍA STUCKI MARTÍNEZ, ADA FREITAS CORTINA	
4. Un viaje a la escuela rural: crónica de una maestra en prácticas	59
LUCÍA GORDO PÉREZ, MARCO RAMOS RAMIRO	
5. Prácticas en la escuela Waldorf: la experiencia del profesor de inglés en formación	77
CARLA RAQUELI NAVAS LORENZONI	
6. Prácticas en neuropedagogía.....	93
MARÍA COBALEDA CRUZ, CLAUDIA DE BARROS CAMARGO	
7. Investigación e innovación educativa como modalidades del trabajo fin de grado en la formación del profesorado: relatos de experiencias en las voces de los estudiantes en prácticas.....	103
ALINA MARTÍNEZ SÁNCHEZ, MARÍA FERREIRA MUÑOZ, TERESA JULIA SANTOS HERRERO, SARA JIMÉNEZ GARCÍA	

8. Del museo a la exposición virtual: situaciones de aprendizaje de carácter interdisciplinar pensadas para la materia de Historia de España en 2.º de Bachillerato	121
MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ ESCOBAR, ALICIA SERRANO VIDAL, LEANDRA VAZ FERNANDES CATALINO PROCOPIO	
9. ¿Qué percepciones tienen los futuros docentes sobre la presencia del juego en la educación matemática infantil?	143
MARCOS VINICIOS RABELO PROCOPIO, ALFONSO JIMÉNEZ-ALCÁZAR, MELODY GARCÍA-MOYA, RAQUEL FERNÁNDEZ-CÉZAR	
10. La herramienta Padlet como recurso de motivación al aprendizaje colaborativo	159
M.ª AZUCENA PENAS IBÁÑEZ, MILAGROS ALONSO PERDIGUERO	
11. El aprendizaje reflexivo durante el prácticum: un viaje a través de las emociones personales para construir la identidad docente	189
INMACULADA HERNÁNDEZ DE RAFAEL, ADA FREITAS CORTINA	
12. Mi experiencia como alumna de prácticas	205
ELISA MARTÍNEZ GARCÍA	
13. La experiencia del periodo de prácticas	213
SOFÍA CHAPINAL BERMEJO, CARMEN DE ANDRÉS VILORIA	
14. El juego para el fomento de la creatividad	219
SILVIA PIZARRO ELIZO, M. ÁNGELES GATO RODRÍGUEZ	
15. Las rutinas de pensamiento en Educación Primaria	237
JOSÉ CHÍA BARRAZA	
16. El camino como elemento generador de situaciones de aprendizaje competenciales	251
ALMUDENA ÁLVAREZ IRARRETA, HUGO PÉREZ SORDO	
Índice	263

Prólogo

Desde los años noventa, el grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas) de la Universidad Autónoma de Madrid se ha volcado en la investigación e innovación de las prácticas de los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria, con la elaboración de materiales publicados y nuestras carpetas de prácticas.¹

Durante todos estos años, hemos aprendido mucho de los centros de prácticas, sin los cuales nuestros estudiantes no podrían tener la formación que adquieren, y de los mismos estudiantes, que con su entusiasmo y su vocación han puesto en marcha proyectos muy interesantes.

En agradecimiento a estos centros y estudiantes, publicamos este segundo libro (el primero publicado con esta misma editorial, en 2014 y titulado *La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*)² sobre experiencias llevadas a cabo, las cuales –estamos seguros– serán un recurso para los centros educativos.

Los capítulos que componen este libro recogen diferentes temáticas, que se han clasificado en los siguientes apartados:

- Reflexión personal sobre las prácticas:
 - Capítulo 3. La reflexión como centro de la realización de las prácticas. Recorrido sobre el uso de la carpeta de prácticas del grupo EMIPE para la formación de los estudiantes
 - Capítulo 4. Experiencia en una escuela rural. Reflexión sobre la experiencia vivida en un centro rural agrupado
 - Capítulo 13. Reflexión sobre el periodo de prácticas, desde el análisis emocional
 - Para todos los niveles educativos:
 - Capítulo 16. El trabajo de las competencias a través del Camino de Santiago

1. De libre disposición en la página web: <https://lc.cx/nHtuSN>

2. Se puede consultar en la página web de la cita anterior.

- Experiencias en Educación Infantil:
- Capítulo 6. Prácticas en Neuropedagogía. Cómo programar actividades para los más pequeños desde la Neuropedagogía
- Capítulo 9. Investigación en las aulas de Educación Infantil sobre la presencia del juego en la competencia matemática
- Capítulo 14. Cómo fomentar la creatividad a través del juego
- Experiencias en Educación Primaria:
- Capítulo 1. Patios inclusivos para alumnos con TEA, donde se proponen actividades que permitan jugar con sus compañeros en los patios de recreo
- Capítulo 2. Innovación con la 5ecnología en las aulas de primaria en diferentes temáticas, desde la reflexión en el uso de la tecnología
- Capítulo 5. Experiencia en un centro con pedagogía Waldorf. Reflexión sobre ese modelo pedagógico
- Capítulo 11. Aprendizaje reflexivo en un centro de prácticas, a través de las emociones
- Capítulo 12. Uso de las tecnologías en un centro con experiencia en su uso
- Capítulo 15. El trabajo con las rutinas de pensamiento en Primaria
- Experiencia en Educación Secundaria:
- Capítulo 10. Uso de la herramienta Padlet para el aprendizaje cooperativo
- Experiencia en Bachillerato:
- Capítulo 8. Experiencias interdisciplinares en Bachillerato
- Trabajo de fin de grado:
- Capítulo 7- Reflexiones sobre la innovación y la investigación en la realización del trabajo de fin de grado

Esperamos que el contenido de este libro sea del interés del profesorado en ejercicio y de los futuros docentes, así como de nuestros estudiantes de Magisterio para que puedan conocer experiencias llevadas a cabo en la realidad de los centros educativos.³

Rosa M.^a Esteban Moreno
Alina de las Mercedes Martínez Sánchez
Claudia de Barros Camargo

3. Para agilizar la lectura del texto se utiliza el masculino genérico, con el que se hace referencia tanto al género masculino como femenino.

1.

Desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA y su inclusión en el contexto educativo. Un recreo pensado para todos. ¿TEAnimas?

ANDREA MENÉNDEZ RODRÍGUEZ
ROSA M.ª ESTEBAN MORENO

1.1. Contexto

El centro se ubica en la localidad de Fuenlabrada en la Comunidad de Madrid. Es un centro bilingüe en Educación Infantil y Educación Primaria, preferente para la escolarización de alumnado con TGD/TEA. El nivel socioeconómico del entorno del centro es de clase media trabajadora.



Figura 1.1. CEIP.

El CEIP es bilingüe, con jornada continua de 9:00 a 14:00, organizada en seis sesiones lectivas de 45 minutos cada una. El centro cuenta con diferentes edificios: el edificio para los alumnos de Educación Infantil, el edificio principal para los de Educación Primaria, las «casitas» y el pabellón polideportivo.

El edificio de los alumnos de Educación Infantil cuenta con un total de seis clases, dos para cada curso del ciclo (3, 4 y 5 años). También tiene dos aulas específicas para impartir los apoyos de AL y PT, aula de psicomotricidad, sala de profesores, aseos y almacenes.

En el edificio principal se encuentra, en la planta baja, la secretaría, la jefatura de estudios, la dirección, los aseos, la enfermería, la sala de profesores, la reprografía, la conserjería, la biblioteca, la cocina y el comedor. En la primera planta se encuentran los aseos, las aulas de 1.º y 2.º de Educación Primaria, dos aulas de informática, el aula de religión, el aula de la naturaleza, el aula TGD/TEA («aula de las estrellas») y las aulas de PT, AL y EOEP. Por último, en la segunda planta se encuentran los aseos, las aulas de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria y las aulas de refuerzo y desdoble.

En cuanto a su funcionamiento, destaca el uso de escalas de observación, de valoración numéricas y de valoración cualitativa, cuestionarios, rúbricas, diarios de clase, diana de autoevaluación, tabla de observación y exámenes para llevar a cabo la evaluación de los alumnos.

1.2. Objetivos

- Desarrollar las habilidades sociocomunicativas en el alumnado TEA a través de juegos.
- Fomentar la participación activa e inclusiva de los alumnos TEA en las actividades del patio.
- Fomentar la comprensión, interacción e inclusión del alumnado TEA con sus iguales.
- Convertir a los compañeros en un apoyo natural para el alumnado TEA en todas las actividades del día.

1.3. Recursos necesarios

Para llevar a cabo el proyecto se utilizaron recursos materiales, temporales, espaciales y humanos. En cuanto a los materiales, el proyecto plantea los juegos con materiales reciclados, accesibles y fáciles de conseguir.

En cuanto a los recursos temporales, los juegos están pensados para que tengan una duración máxima de 15-20 minutos aproximadamente. El tiempo se ha estructurado de forma que, a pesar de que la duración del recreo es de 30 minutos, los alumnos tengan tiempo de decidir en qué grupo realizar el juego, que el monitor pueda explicar la normativa, que se formen los equipos en aquellos juegos que fuese necesario y que comience la partida.

El espacio va a ser un factor determinante en los patios inclusivos. Como se menciona en el apartado posterior, el centro va a destinar dos lugares exclusivos para desarrollar el proyecto, que en el caso del CEIP Víctor Jara, va a ser la zona del soportal del edificio principal y la zona del arenero (indicados en la figura 1.3). En el caso en el que no se pueda salir al patio por las condiciones meteorológicas o por otro motivo ajeno al proyecto, el centro permitirá que estos alumnos realicen el patio inclusivo en el «aula de la naturaleza», localizada en la primera planta del edificio central.

Por último, los recursos humanos hacen referencia a los profesionales que se necesitan para llevar a cabo los patios inclusivos. Será necesaria la supervisión de un tutor en cada juego, que a su vez estará acompañado por un especialista que trabaje con el alumno TEA individualmente como es el caso de la PT, AL o TIS. Tanto los tutores como los especialistas se irán turnando y rotando para llevar a cabo el proyecto.

1.4. Puesta en marcha del proyecto

El proyecto de innovación cuenta con 12 actividades o juegos que están pensados para llevarlos a cabo tres días a la semana (lunes, miércoles y viernes). El motivo por el que el patio inclusivo no se emplea durante los cinco días de la semana es porque este proyecto está pensado como un plan de actuación para mejorar las habilidades sociocomunicativas, por lo que a medida que el objetivo se vaya logrando, los apoyos se irán

reduciendo hasta el momento en el que los alumnos TEA estén preparados para relacionarse con sus iguales en la hora del patio de manera inclusiva y activa por ellos. De igual manera, el resto de los días (martes y jueves) los docentes que permanezcan en el patio estarán pendientes de estos niños para comprobar si se cuenta con ellos a la hora de realizar un juego.

Los alumnos TEA contarán con un calendario mensual, colocado en su mesa, donde aparezca de manera visual qué juegos se van a realizar cada día; de esta manera, se anticipa la actividad. Cabe destacar que el alumno de 2.º, además del calendario mensual, contará con unas pulseiras confeccionadas con papel donde se indica el día y la actividad que se va a realizar. Se le coloca a primera hora para que tenga la información por adelantado.



Figura 1.2. Calendario y pulsera anticipatoria.

Cada día que toque patio inclusivo se dedicará a un único juego. El centro cuenta con solo tres alumnos TEA en Educación Primaria, pero de edades dispares (2.º, 5.º y 6.º). Al ser un proyecto en el que cualquier alumno puede participar, en principio dos profesores se encargarán de supervisar la actividad, uno en cada juego, más el apoyo de los especialistas que trabajan de manera individual con los alumnos TEA, como puede ser la PT, AL o la TIS. Asimismo, aunque haya un juego por día, se destinará una parte del arenero y otra del soportal del edificio principal para realizar el mismo juego; de esta manera, nos aseguramos de que todos los alumnos TEA puedan participar con el grupo de compañeros con los que se sientan más cómodos.



Figura 1.3. Zonas destinadas para los patios inclusivos

Ambos rincones estarán delimitados para que todos los alumnos reconozcan con facilidad dónde se realizan los juegos. De igual forma, cada rincón contará en todo momento con pictogramas visuales, tanto para las normas generales de los juegos como con el reglamento individual de cada uno.

El patio inclusivo está pensado para aquellos estudiantes que tienen dificultades a la hora de relacionarse con sus iguales. En todo momento, los alumnos serán libres de decidir si quieren realizar esa actividad o, por el contrario, jugar a lo que ellos decidan, ya que siempre habrá espacios libres para aquellos alumnos que así lo quieran.

Otro punto importante es el motivo por el cual el patio inclusivo está organizado con solo juegos tradicionales. Hoy en día, la infancia de los estudiantes atraviesa una era en la que se encuentran inmersos en la tecnología y consecuentemente en el uso de excesivos juegos electrónicos, tal y como expone Berzosa (2021). Este tipo de juegos electrónicos limitan las oportunidades de interacción y relación, por lo que el desarrollo integral del niño se ve afectado.

Por esta razón es importante plantear juegos lúdicos donde a través de la diversión las capacidades del niño se desarrollen o perfeccionen. Los juegos tradicionales se crearon en otras épocas para disfrutar del tiempo libre y se han ido transmitiendo de generación en generación, por lo que forman parte de la cultura e identidad. De esta manera y, como manifiestan Kcacha y Rojas (2021, p. 26), «jugando, el niño apren-

de a establecer relaciones sociales con otras personas». Por otra parte, los juegos tradicionales favorecen el desarrollo de funciones vitales, así como el conocimiento de las habilidades y destrezas de uno mismo, de las habilidades sociocomunicativas para interactuar con sus iguales y de la participación autónoma en su contexto sociocultural, así como el desarrollo de capacidades cognitivas, físicas e intelectuales.

Cabe destacar que este proyecto está pensado y diseñado basándose en las características tanto individuales como generales de los tres alumnos TEA, pero abierto a posibles modificaciones para cualquier contexto en el que se quiera desplegar.

Por esta misma razón, los juegos han sido elegidos y seleccionados conociendo las capacidades de los alumnos para los que está diseñado este plan de actuación. En el colegio, los miércoles a quinta hora organiza un taller de habilidades sociales donde los alumnos que pertenecen al programa de apoyo, entre ellos los alumnos con autismo, realizan juegos o actividades dinámicas donde tienen que seguir unas normas, respetar unos turnos, colaborar con los compañeros etc. Así, Dobble, Taco Gato Cabra Queso Pizza, Lince o Pictionary son algunos de los juegos que se han realizado en dichos talleres. Con su respectiva anticipación y su explicación mediante pictogramas visuales, los alumnos no han tenido dificultad en realizar los juegos. Con los patios inclusivos se seguirá la misma dinámica, con la diferencia de que además se busca que los alumnos conozcan y se involucren en su totalidad en juegos que han sido transmitidos por sus antepasados.

Por último, cabe señalar que aquellos juegos que conlleven el entendimiento e interiorización de más normas o cuyo reglamento sea más complicado, como es el ejemplo del parchís o la oca, a pesar de haberlos realizado en el taller de habilidades, el proyecto está organizado para que no coincidan en la misma semana. Se cuenta casi con la totalidad de la duración del recreo, omitiendo el tiempo obligatorio para recordar las normas generales y las específicas de cada juego, así como un tiempo establecido para formar equipos en aquellos juegos que así fuese necesario.

1.5. Juegos llevados a cabo

Rayuela

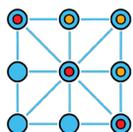


TIEMPO: 10-15 min.

PARTICIPANTES: Ilimitado.

MATERIALES	Tizas y piedra plana.
OBJETIVOS	Desarrollar la participación activa e inclusiva en el juego. Reforzar las habilidades de razonamiento y equilibrio. Desarrollar la coordinación visomotora y la motricidad gruesa.
DESARROLLO	Tirar la piedra en todas las casillas de manera sucesiva ida y vuelta sin salirse del diagrama dibujado en el suelo y sin pisar las líneas (si es así, pierde el turno). No se puede pisar la casilla en la que se encuentre la piedra. Cuando el jugador llega a la última casilla («cielo») debe regresar a la casilla del inicio recogiendo la piedra. Gana el primer jugador que lo logre.
VARIANTES	Poner las casillas únicas de un color y las casillas doble de otro para diferenciarlas visualmente.
FUENTE DEL MATERIAL	Mundo primaria. https://www.mundoprimeria.com/blog/la-rayuela-juego-tradicional

Tres en raya



TIEMPO: 5-7 min.

PARTICIPANTES: 2-6.

MATERIALES	Tizas y gomets (círculos y cruces).
OBJETIVOS	Desarrollar las habilidades sociocomunicativas en el alumnado TEA a través de juegos. Fomentar la participación activa e inclusiva en los juegos del patio. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión del alumnado TEA con sus iguales. Convertir a los compañeros en un apoyo natural.
DESARROLLO	Conseguir poner tres marcas iguales (cruces o círculos) de manera horizontal, vertical o diagonal dentro del tablero formado por una cuadrícula de 3x3.
VARIANTES	Se coloca a cada integrante del equipo un gomets de un círculo o una cruz para que reconozca visualmente que ficha es cada uno. Si no hubiese tantos participantes como para realizar dos equipos de tres jugadores cada uno, se podría jugar de manera individual (1 vs. 1) dibujando un círculo o una cruz con las tizas dentro de las cuadrículas del tablero.
FUENTE DEL MATERIAL	Guía infantil. https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/juegos/juego-de-tres-en-rama-como-jugar-con-los-ninos-con-papel-y-lapiz/

Las sillas



TIEMPO: 15-20 min.

PARTICIPANTES: 3-ilimitado.

MATERIALES	Sillas (tantas como jugadores haya) y reproductor de música o altavoz.
OBJETIVOS	Fomentar la participación activa e inclusiva de los alumnos en el juego. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión del alumnado con sus iguales. Mantener la coordinación y concentración. Mejorar la velocidad de respuesta y reacción.
DESARROLLO	Consiste en dar vueltas alrededor de las sillas mientras que la música suene. En el momento en el que la música se para, todos los jugadores deben sentarse. El jugador que se quede sin silla es eliminado. En cada ronda se va quitando una silla. En todo momento debe haber una silla menos del número total de jugadores.
VARIANTES	La primera ronda se puede hacer con tantas sillas como jugadores haya para conocer la dinámica del juego. Si no hubiese tantas sillas como participantes, se colocarían gomets grandes en el suelo, y los jugadores deberían de sentarse encima cuando la música pare. En cada ronda se quita un gomet.
FUENTE DEL MATERIAL	Manualidades infantiles. https://www.manualidadesinfantiles.org/el-juego-de-las-sillas

Las estatuas

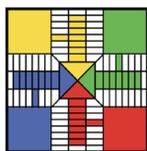


TIEMPO: 10 min.

PARTICIPANTES: 2-ilimitado.

MATERIALES	Reproductor de música o altavoz.
OBJETIVOS	Desarrollar la creatividad e imaginación. Desarrollar las habilidades sociales a través de la música. Fomentar la participación activa e inclusiva de los alumnos. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales.
DESARROLLO	La música suena y los jugadores son libres de moverse y bailar como ellos decidan. En el momento en el que se para la música deben quedarse quietos. Los jugadores que no se queden como estatuas mientras que la música no suena, serán eliminados hasta que solo quede uno que será el ganador.
VARIANTES	Para aquellos jugadores que no les guste bailar, será suficiente con que estén en movimiento mientras suene la música.
FUENTE DEL MATERIAL	Agenda de Isa. https://agendadeisa.com/espana/ocio-ninos-en-casa/juegos-ninos/experimentos-caseros-para-ninos/

Parchís



TIEMPO: 25 min.

PARTICIPANTES: 2-4.

MATERIALES	Tablero, fichas, dado y gomets.
OBJETIVOS	<p>Desarrollar la participación activa e inclusiva en el juego.</p> <p>Desarrollar las habilidades sociocomunicativas a través de juegos.</p> <p>Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales.</p> <p>Trabajar la concentración y la atención.</p> <p>Convertir a los compañeros en un apoyo natural.</p>
DESARROLLO	El juego consiste en conseguir ser el primero en introducir todas las fichas de un mismo color en la casilla de meta.
VARIANTES	<p>Si el centro no cuenta con un parchís, se pueden elaborar tanto el tablero como las fichas de manera manual, ya sea imprimiéndolo o dibujándolo.</p> <p>Si jugasen cuatro jugadores, se limita el número de fichas para que dé tiempo a finalizar la partida.</p> <p>Si hubiese más de cuatro jugadores, se podría jugar en equipos.</p> <p>Cada jugador llevará un gomet del mismo color que sus fichas para reconocer las fichas pertenecen a cada jugador.</p>
FUENTE DEL MATERIAL	<p>Mundijuegos.</p> <p>https://www.mundijuegos.com/multijugador/parchis/reglas/</p>

La oca



TIEMPO: 15 min.

PARTICIPANTES: 2-ilimitado.

MATERIALES	Tablero, fichas, dado y gomets.
OBJETIVOS	<p>Fomentar la participación activa e inclusiva en los juegos del patio.</p> <p>Fomentar la comprensión, interacción e inclusión del alumnado TEA con sus iguales.</p> <p>Desarrollar las habilidades sociocomunicativas a través de juegos.</p> <p>Trabajar la concentración y la atención.</p>
DESARROLLO	El juego consiste en llegar a la casilla central avanzando según se tira el dado y respetando las reglas de cada casilla.
VARIANTES	Se escribirá en un folio las rimas que se dicen cuando se cae en ciertas casillas para que los alumnos recuerden con facilidad las normas de cada casilla.
FUENTE DEL MATERIAL	<p>Juego de la oca.</p> <p>https://www.juegodelaoca.com/Reglamento/reglamento.htm</p>

Circuito de chapas



TIEMPO: 10-15 min.

PARTICIPANTES: ilimitado.

MATERIALES

Tizas y chapas.

OBJETIVOS

Fomentar la participación activa e inclusiva en los juegos del patio.
Fomentar la comprensión, interacción e inclusión del alumnado TEA con sus iguales.
Mejorar la motricidad fina, coordinación y puntería.

DESARROLLO

Consiste en impulsar la chapa con los dedos desde la salida hasta la meta. Si la chapa se sale de manera completa o parcial del circuito se debe empezar desde la salida. Así como si una chapa choca a otra y se sale, esta comienza el circuito de nuevo. Gana el primer jugador cuya chapa llegue a la meta.

VARIANTES

Si no fuese posible hacerse con chapas, se puede realizar con tapones de botellas de plástico.

FUENTE DEL MATERIAL

Cuadernos manchegos.

<https://www.cuadernosmanchegos.com/ciudad-real/ocio/juegos-infantiles-de-siempre-el-juego-de-las-chapas-circuito-10082.html>

Bolos



TIEMPO: 15-20 min.

PARTICIPANTES: ilimitado

MATERIALES

Bolos, pelota y agenda para anotar los puntos.

OBJETIVOS

Desarrollar la agudeza visual y la puntería.
Desarrollar la participación activa e inclusiva en el juego.
Desarrollar la coordinación visomotora y la motricidad gruesa.
Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales.

DESARROLLO

El juego consiste en que los jugadores deben lanzar la pelota e intentar derribar el máximo número de bolos posibles. Cada jugador tiene dos oportunidades por turno para tirar todos los bolos. Se consigue un pleno si se tiran todos los bolos en una misma tirada. Se denomina semipleno si en las dos tiradas que tiene cada jugador se consigue derribar todos los bolos.
En cada tirada se apuntan los bolos derribados para saber cuántos puntos ha conseguido cada jugador. Gana el jugador que consiga más puntos.

VARIANTES

Si el centro no tuviese bolos, el juego se haría con botellas de plástico rellenas de arena para aumentar su peso y de esta manera conseguir estabilidad. Las botellas deben ser del mismo tamaño.

FUENTE DEL MATERIAL

Bolos.

https://www.fmbolos.es/docs/Reglamento_de_Bolo_Leon%C3%A9s.pdf

Bingo de las emociones



TIEMPO: 20 min.

PARTICIPANTES: 1-12.

MATERIALES	Cartones de bingo, fichas y bolsa con las cartas de las emociones.
OBJETIVOS	Fomentar la participación activa e inclusiva de los alumnos. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales. Mejorar la velocidad de respuesta y reacción. Trabajar la concentración y la atención.
DESARROLLO	Se reparte un cartón a cada jugador. El profesor o monitor es el que se encarga de sacar las emociones de manera aleatoria de una bolsa. Se van colocando fichas encima del cartón en aquellas emociones que salgan. El jugador que consiga, poner una ficha en todas las emociones de una línea gritará: «línea»; el que consiga completar el cartón cantará: «bingo».
VARIANTES	A los alumnos TEA que tengan dificultades con reconocer las emociones mencionadas por el monitor, se les enseñará visualmente las cartas.
FUENTE DEL MATERIAL	https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2022/05/27/el-bingo-de-las-emociones/

Escondite inglés



TIEMPO: 5-7 min.

PARTICIPANTES: 3-ilimitado.

MATERIALES	No se necesita material.
OBJETIVOS	Desarrollar autonomía para la toma de decisiones. Desarrollar las habilidades sociales a través de canciones y juegos. Fomentar la participación activa e inclusiva de los alumnos. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales. Mejorar la velocidad de respuesta y reacción.
DESARROLLO	Un jugador se coloca en la pared y el resto se sitúa a unos metros por detrás. El jugador de cara a la pared y con los ojos cerrados canta en alto («un, dos, tres al escondite inglés sin mover las manos ni los pies») y el resto debe avanzar. Cuando el jugador de la pared termina de cantar, se gira y el resto de los jugadores deben quedarse quietos. El jugador que se mueva queda eliminado. Gana el primer jugador que llegue a la pared.
VARIANTES	El profesor que esté a cargo del juego puede hacer una señal identificatoria para que el alumno sepa cuándo debe avanzar, por ejemplo, levantando el brazo.
FUENTE DEL MATERIAL	Guía infantil. https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/juegos/el-escondite-ingles-juego-tradicional/

Petanca



TIEMPO: 10 min.

PARTICIPANTES: 2-6.

MATERIALES	Pelotas y boliche.
OBJETIVOS	Desarrollar la agudeza visual y la puntería. Desarrollar la participación activa e inclusiva en el juego. Desarrollar la coordinación visomotora y la motricidad gruesa. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales. Convertir a los compañeros en un apoyo natural.
DESARROLLO	El juego consiste en conseguir lanzar la pelota lo más cerca del boliche.
VARIANTES	Una vez que se hayan decidido los equipos, a cada jugador se le asignará un color y se le pondrá un gomet a sus pelotas para reconocer visualmente cuáles pertenecen a cada jugador.
FUENTE DEL MATERIAL	Juego y deporte. https://www.juegoydeporte.com/juegos/populares-tradicionales/petanca/

Pañuelo



TIEMPO: 15 min.

PARTICIPANTES: 6-ilimitado (pares)

MATERIALES	Pañuelo.
OBJETIVOS	Desarrollar la participación activa e inclusiva en el juego. Fomentar la comprensión, interacción e inclusión con sus iguales. Convertir a los compañeros en un apoyo natural. Trabajar la concentración y la atención. Mejorar la velocidad de respuesta y reacción.
DESARROLLO	Se forman dos equipos con el mismo número de jugadores. A cada integrante de ambos equipos se le asigna un número diferente en orden correlativo empezando por el uno. Se coloca cada equipo en las líneas, colocadas a la misma distancia del centro. El profesor dice un número en alto al azar y los jugadores que tengan asignados ese número deben correr al centro y coger el pañuelo que sujeta en alto el profesor. No deben pasar la línea central. Gana quien coja el pañuelo y regrese a su equipo sin ser pillado por su contrincante. El jugador eliminado asigna su número a otro jugador de su mismo equipo.
VARIANTES	Se puede escribir el número asignado a cada jugador en la palma de la mano para que lo recuerde y lo tenga en todo momento presente.
FUENTE DEL MATERIAL	Mundo primaria. https://www.mundoprimaria.com/blog/el-juego-del-panuelo

1.5. Otras variantes

Otro de los motivos por los que los juegos son tradicionales se debe a que, si las condiciones meteorológicas no fuesen adecuadas y los alumnos no pudiesen salir al patio, se podrían realizar en el aula sin problema o con alguna pequeña adaptación.

De igual manera, si faltase el docente responsable de supervisar el juego, cualquier otro docente podría sustituirle sin ningún problema.

1.6. ¿Cómo se evaluó el proyecto?

El proyecto de innovación que se plantea cuenta con un sistema amplio de calificación que tiene en cuenta y evalúa a todos los miembros que participan en este, es decir, a los profesores responsables del juego, los compañeros y los alumnos TEA. A continuación, se pasa a desarrollar el tipo de evaluación que se realizará a cada agente.

En primer lugar, el proyecto cuenta con una evaluación continua, global y formativa que se realiza al final de cada juego. Esta evaluará, por una parte, al docente que ha llevado a cabo la actividad y, por otra parte, al alumno TEA. La evaluación del profesor está formada por dos rúbricas.

La primera rúbrica hace referencia a aspectos relacionados con el alumno, que en este caso son los tres alumnos TEA del centro, que tendrá como referente comprobar si se han alcanzado los objetivos establecidos en el proyecto. Ambas rúbricas son cualitativas, es decir, los docentes usarán la observación como herramienta de registro. Asimismo, la rúbrica cuenta con un apartado de observaciones, que facilitará la mejora del proyecto en aquellos aspectos que fuese necesario.

Ahora bien, es necesario recalcar que es un proyecto flexible abierto a realizar las modificaciones o adaptaciones necesarias. Esto se debe a que es prácticamente inviable encontrar una misma actividad que funcione con todos los alumnos TEA, ya que al tratarse de un espectro, las características individuales de cada uno determinarán cómo de diferente pueden reaccionar a una misma intervención.

La segunda rúbrica diaria que deben realizar los docentes al final de cada juego hace referencia a aspectos más generales, donde los ítems tienen en cuenta no solo a los alumnos TEA sino a todo el grupo que haya participado. Esta evaluación es imprescindible ya que, aunque el foco del proyecto está centrado en el desarrollo de habilidades sociales

en los alumnos autistas, se debe tener en cuenta el bienestar y el disfrute del grupo para motivarlos a que participen en los juegos. En todo momento se busca que los patios inclusivos sean lugares seguros con un clima de confianza, donde los alumnos interactúen con sus iguales hasta conseguir que estos intercambios sociales y comunicativos se conviertan en relaciones de amistad duraderas y significativas que van más allá del contexto educativo. Estas relaciones de amistad darán lugar a la creación de apoyos naturales que facilitarán el desarrollo integral de los alumnos con respecto a sus compañeros, en los diferentes contextos que no estén estructurados. No obstante, no se busca conseguir que se establezcan relaciones de amistad con todo el grupo, sino solo con aquellos compañeros con los que puede ser afín por compartir los mismos gustos, hobbies, intereses etc.

Por otra parte, los alumnos TEA también contarán con un seguimiento diario. Para ello, estos alumnos rellenarán un cuestionario adaptado a sus capacidades (uso de pictogramas visuales) y formado por tres sencillas preguntas y una rúbrica. Esta evaluación busca el bienestar emocional y afectivo durante todo el proyecto y por esta misma razón se realizará al final de cada juego. Los datos conseguidos deberán ser analizados por los encargados del proyecto y sugerir propuestas de mejora para poder dar respuestas a las necesidades demandadas por el alumnado. Asimismo, el alumnado al que está dirigido el proyecto tiene voz en cuanto a las modificaciones o propuestas de mejora.

Finalmente, el proyecto cuenta con una evaluación final en forma de cuestionario que se realizará al acabar el trimestre a todo el alumnado. Los cuestionarios (uno de ellos adaptado a los alumnos autistas) estarán estrechamente vinculados con las evaluaciones recabadas a lo largo del proyecto; sin embargo, facilita a los docentes especialistas una visión global de cómo se ha desarrollado el proceso educativo para así poder realizar las intervenciones ajustadas hacia aquellos aspectos más desfavorecidos, de cara al siguiente trimestre.

2.

Innovar con tecnología desde un seguimiento reflexivo y en red del prácticum de maestra

ALBA CÁMARA MANQUILLO

LUCÍA HERRANZ NAVARRO

ALBA PLAZA ARBEO

JOAQUÍN PAREDES-LABRA

Se analiza lo que supone emprender innovaciones con tecnología en el seno de los centros educativos donde se realiza el prácticum de maestro. Para ello, se contextualiza tanto el prácticum –la forma en que se implementa– como los centros educativos donde se realiza –incluyendo sus dotaciones tecnológicas– y las características de las futuras maestras que lo cursan. Como consecuencia de un prácticum reflexivo, surgen interrogantes que permiten dialogar con la práctica, cuestionando su propia manera de planear la intervención en el aula y dando forma a los proyectos con tecnología que implementan. En las futuras maestras se operan algunas transformaciones en la forma de percibir sus prácticas; quizá la principal sea que conciben la planificación como momento propicio para el cambio y que la tecnología dialoga con las prácticas de enseñanza que se implementan.

2.1. Contextualización de la experiencia

En la formación inicial de maestros, el prácticum es una materia fundamental para acercar a los futuros docentes a la profesión, como atestiguan todos sus protagonistas (Paredes-Labra, Esteban Moreno y Fernández-Prieto, 2016), profesores universitarios, escuelas y estudiantes en formación. Se desarrolla con estancias en centros educativos con una maestra tutora del propio centro y un tutor de la universidad. En la UAM la materia se implementa durante un semestre durante el 4.º y último año de formación.

El prácticum se convierte, gracias al tutor de universidad, en una experiencia reflexiva que es evaluada al final tanto por el tutor de la escuela como por el de la universidad. Se reflexiona en un espacio virtual y por escrito (o con alguna producción audiovisual) sobre situaciones vividas semanalmente (Paredes-Labra, Sánchez-Antolín y Tello, 2016). En esta herramienta tecnológica se ha adaptado el proyecto «Carpeta de prácticas de EMIPE» (Rodríguez-Marcos y otros, 2011), que consiste en una reflexión periódica con el auxilio de varias herramientas, tales como el didactograma, la ficha de autoobservación y el amigo crítico. De esta manera se conecta lo que han aprendido en la facultad con problemas singulares que les ocurren en sus prácticas. Al tiempo, se sienten apoyados y se dan cuenta de que lo que les pasa no es singular, sino común en las escuelas. Cada semana se propone una temática genérica (cómo se han sentido como docentes en prácticas, la organización del aula, las dificultades de aprendizaje que aparecen entre los estudiantes, por ejemplo). Desde el curso 2020-2021 se implementó una dimensión emocional, de tal forma que en el plan de reflexión sobre sus propias prácticas hay integradas oportunidades para reflexionar sobre sus emociones (Paredes-Labra, 2021). Al principio de la experiencia, hace más de diez años, cada semana tenía temáticas libremente elegidas por un estudiante que proponía a los demás. Rápidamente se observó que las temáticas se circunscribían a muy pocos temas, y por ello se estableció un mínimo de temáticas «canónicas», que se dijeron antes. En semanas alternas, abiertos a lo contingente –es lo que realmente puede estar preocupándoles–, pueden hablar libremente de las temáticas que les han sorprendido, y se generan interrogantes. Un estudiante concibe algo así como un caso con datos de su práctica y apoyo teórico, y los interrogantes que le despierta esta situación; los demás estudiantes entran a valorar tanto el análisis como la respuesta ofrecida por el estudiante que presenta el caso. Cada semana, el tema lo dinamiza rotativamente uno de los estudiantes del grupo de prácticas, en una reflexión y voluntariamente con una elaboración final de conjunto como portafolio.

En el curso 2022-2023, con el tutor de la universidad participaron tres estudiantes, todas mujeres, Alba Cámara (AC), Lucía Herranz (LH) y Alba Plaza (AP), del doble grado de Maestro de Educación Infantil y primaria de la UAM; además, habían cursado unas materias de especialización en tecnología educativa en la carrera.

2.2. El contexto social y tecnológico de las escuelas en las que trabajan las futuras maestras

La realidad de las aulas en la que trabajan corresponde a escuelas ubicadas en zonas de clase trabajadora y media baja en municipios madrileños poblados (Getafe, al sur de Madrid, AP) y otros municipios más modestos (Fuente el Saz de Jarama, al norte de Madrid, LH), junto a un municipio rural (Colmenar de Oreja, al suroeste de Madrid, AC). Los centros de prácticas suelen corresponder, a propuesta de las estudiantes en prácticas, a escuelas localizadas en la proximidad de su domicilio.

El peso de la marginalidad ya se observa en la descripción de cada aula, donde hay dos aulas similares en sitios distantes, 24 estudiantes de 3.º de primaria donde se incluye tres diagnosticados con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (AP, portafolio; LH, portafolio), y donde además hay diversidad cultural, con estudiantes de procedencia marroquí, venezolana y gitana. La otra aula (en el municipio rural) es de 1.º de primaria, con 23 alumnos, en la que no hay ningún niño o niña con «necesidades educativas especiales» (AC, portafolio).

Las estudiantes acuden a escuelas que no se caracterizan por una tradición innovadora con tecnología. Esto va a ser un hándicap para implementar prácticas transformadoras, porque, como es sabido, esta historia ayuda a transformar las escuelas con nuevas propuestas (Sancho y Alonso, 2012). Sus tutoras de la escuela, sin embargo, acogen con entusiasmo la posibilidad de que las futuras maestras lo hagan, tal y como comunican al contactar con ellas al principio del semestre.

La penetración de la tecnología en estas aulas es pobre. En el aula de AC los recursos TIC son muy limitados, solo disponen de un ordenador y una pizarra digital:

Lo cual, en muchas situaciones, en vez de ayudar y facilitar aprendizajes, acaba entorpeciendo el desarrollo de las clases, quitando las ganas a la maestra de utilizar este tipo de herramientas, tal como me comentó ella misma. (AC, 1.ª reflexión).

Se combinan diferentes actividades con tecnología a través de la utilización de tabletas donde se han realizado actividades tales como Kahoots, Educaplay, Wordwall o Genially. (AP, portafolio).

Estos testimonios dan cuenta –particularmente el primero– de la dificultad para hacer dialogar la tecnología con el currículo, así como el

que la tecnología se convierta en una «actividad especial» y no habitual en las aulas.

Una variante del uso de la tecnología es la forma administrativa en que se ha vinculado a las familias a la información de las escuelas mediante plataformas institucionales:

Se utilizan las plataformas de Raíces o el correo de EducaMadrid para mantener el contacto entre ambos miembros de la comunidad educativa. De esta forma, las familias tienen acceso de forma actualizada a la vida del aula tal y como sugiere Sevillano (2009):

Uno de los éxitos de las plataformas utilizadas en los colegios es que las familias sienten que pertenecen a la comunidad educativa, lo cual se traduce en una mejora de las relaciones y una mirada abierta hacia la institución escolar (Maciá, 2016). Además de contactar por plataformas digitales se hace uso de la agenda para comunicaciones más puntuales. Por ejemplo, cuando existe un comportamiento disruptivo en clase o para avisar de alguna cita médica. Esta es una manera más tradicional de contactar con las familias, lo que me lleva a pensar que antes había menos comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa. (AP, 5.ª sesión)

Utilizan las estipuladas por la Comunidad de Madrid, es decir, la plataforma de Educamadrid, la cual es una herramienta bastante completa que responde a las necesidades del centro. A través de ella se comunican con las familias por el correo institucional en el que se comentan a los padres distintas noticias como: las notas, los trabajos, futuros proyectos, materiales necesarios, etc. Utilizan también el aula virtual y la página web del colegio en la que cuelgan muchas de las notificaciones e informaciones relevantes, así como materiales audiovisuales o de refuerzo sobre lo que se va a trabajar, encargándose los tutores de actualizarlo. (AC, 5.ª sesión)

En mi centro de prácticas también se utilizan herramientas como ClassDojo, la plataforma EducaMadrid, Classroom y Raíces. (LH, 5.ª sesión)

Es decir, salvo en una de las escuelas, lo normal es el uso institucional administrativo de plataformas, no para ludificar o gamificar (Simoes y otros, 2013) con juegos e insignias la enseñanza, como puede ocurrir con aplicaciones como ClassDojo.

2.3. Los interrogantes sobre la práctica educativa que se plantean las futuras maestras

A lo largo del semestre, las preguntas que se han planteado las futuras maestras sobre sus propias prácticas, en sucesivas reflexiones, han sido las siguientes:

- ¿El aula que os habéis encontrado era como la que pensabais?
- ¿La distribución del aula desempeña un papel en la forma en la que los niños interactúan entre ellos?
- ¿El no tener un espacio amplio y diverso puede influir en el desarrollo y gusto por la lectura?
- ¿Estáis cambiando las ideas que formasteis durante la primera semana de prácticas sobre el clima social y el alumnado con el transcurso del tiempo?
- ¿Qué actividades o dinámicas se llevan a cabo en vuestras clases para promover un clima social favorable?
- ¿Podemos utilizar la programación del aula como instrumento de reflexión sobre nuestro quehacer docente y mejorar así en nuestras funciones?
- ¿Deberíamos participar en la elaboración semanal de la programación o debemos ser simples oyentes?
- ¿Vuestras tutoras realizan alguna especie de modificación o programación paralela para esos niños?
- ¿Qué herramientas utilizáis para mantener el contacto con las familias? ¿Creéis que las herramientas que nos ofrece EducaMadrid responden a las necesidades de los centros?
- ¿Qué medidas podemos tomar para incentivar a los padres a formar parte de la comunidad educativa?
- ¿Es importante el silencio en el aula?

Algunas preguntas están vinculadas a la progresiva asunción de responsabilidades como maestras en las escuelas en las que hacen sus prácticas. Sus maestras tutoras las ven dispuestas y les ofrecen responsabilidades.

Otras preguntas son cuestionamientos que las golpean fuertemente en sus creencias como educadoras en lo que se refiere a la comunicación en el aula, como la cuestión del silencio o las relacionadas con el clima del aula, el orden frente a la libertad necesaria para el aprendizaje.

2.4. Presupuestos a la hora de planificar de manera innovadora

Una de las dimensiones que se trabajan a lo largo del semestre por parte de las futuras maestras es la de programar de manera innovadora. En una de las reflexiones se preguntan sobre algunas cuestiones para organizar sus prácticas. Les es fundamental conocer a los estudiantes para organizar una innovación orientada a mejorar el aprendizaje:

A la hora de organizar una clase, que esta suscite la motivación del alumnado. Tal y como afirma Aguado (2005), un sujeto motivado presenta una predisposición hacia el aprendizaje. Asimismo, para extender esta motivación, tengo en cuenta el concepto de *flow* o experiencia óptima, referido al estado en el que el sujeto se halla totalmente absorto en la actividad, perdiendo la noción del tiempo (Simões *et al.*, 2013). Para conseguirlo, las actividades planteadas no pueden ser ni muy fáciles ni muy difíciles, sino un punto medio. Para lograrlo, conocer a nuestros estudiantes es un factor primordial. (AP, 6.^a reflexión)

La estrategia que utilizo es un acercamiento individualizado con cada alumno para que este confíe en mí, es decir, intento establecer un vínculo emocional con cada uno de ellos. Esto se va generando poco a poco gracias a pequeños detalles como es hacerles preguntas sobre sus gustos, las actividades extraescolares, cómo le has ido el fin de semana, cómo se encuentran, etc., ya que estas muestras de intereses hacen que los niños me integren en sus vivencias tanto positivas como negativas, haciéndome partícipe de sus pensamientos y permitiéndome ayudar en caso de que ellos lo necesiten. Todo ello con el fin de crear un clima de confianza y motivador que me ayude en la conducta y predisposición del aprendizaje por parte del alumnado en las actividades a realizar. De la misma forma, como ya hemos visto a lo largo de estos meses, es importante tener en cuenta los intereses de los alumnos despertando su curiosidad para obtener buenos resultados tanto a nivel académico como personal, pues deben sentirse motivados y con ganas de seguir aprendiendo para que nuestra labor como docentes se vea cumplida. (AC, 6.^a reflexión)

Considero que solo es posible desarrollar una buena labor docente si se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. Uno de nuestros objetivos, como maestros, consiste en motivar a los alumnos y mantener su atención, para conseguirlo se debe conocer sus intereses y necesidades, tanto

individuales como de grupo [...]. Empleo la observación y el diálogo como estrategias para conocer al estudiantado. Para ello, observo su comportamiento en el aula y trato de mantener conversaciones de manera asidua para conocer sus intereses y necesidades. Además, otra estrategia útil puede ser actividades participativas donde los alumnos compartan información sobre ellos mismos para conocer las características, gustos, aficiones y situación personal. (LH, 6.ª reflexión)

Al ser maestras que se forman (y han hecho prácticas) en educación infantil y primaria, se cuestionan las formas de planear en ambos niveles.

He notado mucha diferencia a la hora de la planificación de las clases. (AP, 6.ª reflexión)

La realidad de un aula de infantil difiere en gran medida de una de primaria, por lo que el proceso de planificación e impartición de una clase se deberá orientar de diferente manera. Normalmente y hasta donde alcanza mi experiencia las sesiones en infantil tienden mucho más a la improvisación al no tener un libro de texto que guíe el proceso sumándole a esto el tiempo en el que los infantes están concentrados, por lo que su planificación ha de ser mucho más abierta que en primaria. Sin embargo, en ambos casos a la hora de elaborar una clase me he sentido cómoda, disfrutando de aquello que había hecho y obteniendo unos buenos resultados por parte de mis alumnos, lo que me hace sentir segura de aquello que estoy construyendo, ya que he podido ampliar mi bagaje de experiencias, poniendo en práctica lo aprendido en la universidad y profundizando en los conocimientos. (AC, 6.ª reflexión)

Es interesante apreciar en sus reflexiones que estas disonancias las llevan a cuestionar modelos de enseñanza estereotipados y diseños instructivos que olvidan la diversidad en el aula.

2.5. Los proyectos con tecnología implementados

Las futuras maestras se han especializado durante la carrera en la «mención» de Tecnología Educativa, cursando varias materias de ese tenor en los cursos 3.º y 4.º. Por ello, los proyectos implementados en cada escuela por cada una de ellas estuvieron apoyados por la tecno-

logía, con temáticas diversas: la medida del tiempo (AP), los gentilicios (LH) y el sistema solar (AC).

Las metodologías implementadas, y las tecnologías que las sostuvieron, tuvieron que ver con:

- La medida del tiempo: aprendizaje cooperativo y gamificación. Organizado por misiones. Con tecnologías Genially, Cmaptools, podcast, Padlet (AP).
- Los gentilicios: participación. Con tecnologías Genially (LH).
- Sistema solar: aprendizaje cooperativo y gamificación. Con tecnologías Ozabots, circuitos, Snapchat, Kahoot (AC).

Ejemplos de estas metodologías y tecnologías en funcionamiento son implementadas por las estudiantes:

Como actividad final y con el objetivo de realizar un TGT como instrumento de evaluación se pide a los alumnos que creen y comparten preguntas sobre todo lo aprendido en un Padlet. Una vez listo, se reagrupará al alumnado según el nivel de destreza en Ciencias Sociales y se realizará un TGT («Teams - Games Tournaments»). Esto consiste en que los miembros del equipo estudian juntos lo aprendido y realizan un torneo. Para este torneo hay tarjetas con preguntas realizadas por los alumnos. Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo en Ciencias Sociales. El juego acaba cuando todas las tarjetas han sido resueltas. El miembro del trío que tenga más tarjetas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos. Si empatan los tres, 4 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero. (AP, portafolio)

En esta actividad los alumnos diseñarán cada Ozobot teniendo en cuenta las características físicas de cada planeta (disfrazarlo). A través de una plantilla con las órbitas del sistema solar podrán observar el movimiento de traslación y el orden de los planetas. Después, realizarán una actividad a través de la técnica TGT en la cual se les darán unas tarjetas con diferentes conceptos ya mencionados durante las sesiones anteriores. Estas tarjetas las tendrán que memorizar durante unos minutos. Después, a cada miembro del grupo se le asignará un número y deberá reunirse con todos los alumnos que tengan asignado ese mismo número en una mesa

de trabajo. Entonces, se les facilitará una serie de preguntas sobre el tema y en orden, deberán responder a dichas cuestiones. De esta forma, en el caso de acertar, se llevarán la tarjeta de la pregunta y sumará un punto por cada una acertada. Al finalizar todas las cuestiones, se realizará un recuento de los puntos que ha conseguido cada grupo base. En esta técnica, la docente deberá ir pasándose por las diferentes mesas para esclarecer cualquier duda o problemática que exista. Esto también servirá como forma de evaluación procesual tanto para los alumnos como para la profesora. Por último, se realizará un Kahoot para recordar lo aprendido que le servirá al docente para valorar el conocimiento general de la clase sobre los Planetas. Por último, se les proporcionará una autoevaluación para conocer cuáles han sido sus sensaciones generales al finalizar la secuencia didáctica. (AC, portafolio)

Una de las estudiantes intenta ampliar los usos de las plataformas a un currículo que dialoga con la comunidad:

La plataforma que utilizamos es el aula virtual de EducaMadrid donde cada semana vamos subiendo lo que vamos haciendo, materiales de refuerzo y vídeos sobre los días especiales (Día de la Mujer, carnaval, excursiones...). (AP, 5.ª sesión)

Hay un trabajo con diseños instructivos enriquecidos con tecnologías que acompañan o, en ocasiones, incentivan alguna participación de los estudiantes de primaria, desde una perspectiva lúdica. En estos proyectos intentan introducir todos los principios que postulan para la enseñanza.

2.6. Transformaciones operadas en las futuras maestras tras estos procesos de planificación e innovación

La reflexión en torno a los procesos de planificación lleva a las estudiantes a valorarlos como momentos propicios para el cambio.

Perciben la planificación en todas sus tareas como maestras (AP, 6.ª reflexión), un elemento de su futuro desarrollo profesional docente:

La formación continua ha de ser clave para contar con maestros competentes a la hora de elaborar y planificar sesiones basadas en metodologías

innovadoras que partan de la iniciativa de los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo, 2007). (AC, 6.ª reflexión).

Adoptan una perspectiva curricular (Gimeno, 1995), donde cobra importancia el anti-memorismo, el activismo, el realismo, la diversidad (Guamán y Venet, 2019) y la originalidad en estos procesos, las características de los sujetos como individuos y las dinámicas de grupo. Esta perspectiva es propiciada por un elenco amplio de actividades, donde integrar todas las tareas llevadas a cabo y realizar una síntesis de los aprendizajes adquiridos a lo largo de lo programado. La evaluación que acompaña estos diseños tiene principios similares.

La tecnología está presente en la forma en que piensan la enseñanza, y es constitutiva de su trabajo como docentes. Creen que las competencias tecnológicas son fundamentales para diseñar procesos educativos ricos (Olmedo y Farrerons, 2014). La tecnología está al lado del «diseño de estrategias curriculares e innovadoras (que) es clave para la transformación de los procesos de aprendizaje» (AC, 6.ª reflexión).

Sus propuestas trabajan con principios de la pedagogía nueva que han impregnado la formación de docentes desde los años 60 y que trajo el pensamiento de la escuela psicoeducativa de Madrid (Delval, 2006; García García, 2008).

A todo ello se añade cierta insistencia en la motivación, que es un predictor del éxito (Aguado, 2005), en ese cruce de la pedagogía nueva y los diseños instructivos de las pedagogías de los setenta, algo atenuado en los modelos de planificación que implementó la reforma educativa de los noventa (Del Carmen, 2004). Hay cierta inevitabilidad de la planificación, como muestra que una estudiante haga suya esta frase: «Educar sin planificar es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador» (Carriazo, Pérez y Gávira, 2020). Este enfoque orientado a resultados de los procesos de innovación no se ha cultivado en el prácticum, pero viene de la mención que han cursado en la carrera de Maestro.

La mentoría de este prácticum ha insistido en otro elemento, lo emotivo (Alagarda, 2015; Pellicer, 2018), que se cuela en la forma de planificar la innovación. «Intento establecer un vínculo emocional con cada uno de ellos» (AC, 6.ª reflexión) y con el «ambiente en el que se desarrollan sus actividades cotidianas» (LH, 6.ª reflexión) (Milicic y Arón, 2000).

Así pues, la innovación promovida, con tecnología adquiere sentido en el marco curricular que se planea. Esto es un avance en lo que

viene ocurriendo con las propuestas educativas con tecnología más comunes, pues el sesgo «maquinista» de su formación como tecnólogo educativo podría haber obviado estas necesidades educativas. Por otra parte, esta innovación se colorea o humaniza gracias a un cuestionamiento, quizá algo modesto, de la planificación (todavía están muy pegadas a propuestas de diseño instructivo), coherente con la perspectiva educativa que ha ido permeando históricamente en la formación humanista de maestros.

Referencias bibliográficas

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza.
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión*, 21 (36), 1-20.
- Batistello, P. y Cybis, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40 (2), 31-42.
- Carriazo C., Pérez, M. y Gavira, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (3), 87-95.
- Del Carmen, L. (2004). *La planificación didáctica*. Graó.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela* (3.ª ed.). Morata.
- García García, E. (2008). Psicología educativa y psicopedagogía en España (1968-2008). *Revista de Historia de la Psicología*.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (vol. 1). Morata.
- Guamán, V. J. y Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15 (69), 218-223.
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *REIFOP*, 19 (1), 73-83.
- Milicic, N. y Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9 (2). Pontificia Universidad Católica.
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En: J. Carbonell y L. Abelló (eds.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 129-154). Ministerio de Educación.

- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3 (1), 15-28.
- Paredes-Labra, J. (2021). El poder de hablar cómo se sienten en la mejora de la autoestima de los estudiantes de maestro en prácticas. En: C. Messina y T. Benito (coords.). *Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum. Experiencias de su puesta en práctica* (pp. 44-54). UAM.
- Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R. M., Fernández-Prieto, M. (2016). El prácticum de maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 161-178.
- Paredes-Labra, J., Sánchez-Antolín, P. y Tello, I. (2016). Continuar o romper. El foro como manera de discutir las preconcepciones de enseñanza de los estudiantes de maestro. *Eari. Educación Artística. Revista de Investigación*, 7, 100-115. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.7.8003>
- Pellicer, C. (2018). La gestión de aula. *Revista Educadores*, 266, 16-27.
- Rodríguez-Marcos, A., Blanchard, M., Esteban Moreno, R. M., Álvarez Irarreta, A., Romero, A. P., Sanz Lobo, E. y Cerrillo, C. (2011). Un enfoque interdisciplinar de la didáctica general para maestros, basado en problemas y casos. En: A. Rodríguez Marcos y T. Pessoa (coords.). *La práctica cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes* (pp. 19-105). Octaedro.
- Sancho Gil, J. M. y Alonso Cano, C. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Octaedro.
- Sevillano García, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Pearson.
- Simões, J., Díaz Redondo, R. Y Fernández Vilas, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 Learning Platform. *Computers in Human Behavior*, 29 (2). DOI: 10.1016/j.chb.2012.06.007.

3.

Utilizando un modelo observacional y reflexivo para mejorar la práctica docente desde la formación inicial

SOFÍA STUCKI MARTÍNEZ
ADA FREITAS CORTINA

La práctica hace al maestro.
(Plinio el Joven)

3.1. Introducción

El capítulo tiene como objetivo presentar la efectividad del uso de un modelo reflexivo para mejorar las habilidades de gestión emocional y desarrollo profesional docente durante el período del prácticum. El modelo reflexivo es una herramienta de apoyo que puede utilizarse durante la formación inicial del profesorado (Flores-Lueg, 2022). Al utilizar este modelo, los profesores pueden reflexionar sobre sus experiencias y obtener información sobre sus respuestas emocionales durante la práctica docente (Dieker y Monda-Amaya, 1995). Esto puede ayudarlos a gestionar mejor sus emociones y mejorar su desempeño docente general. También les anima a participar en la autorreflexión y el pensamiento crítico (Smith, 1991; Sparks-Langer y Colton, 1991), lo que puede conducir al desarrollo de una comprensión más profunda de sí mismos y de su práctica docente. Además, permite a los docentes identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para abordarlas (Perrenoud, 2007).

Antes de comenzar, es necesario señalar que este capítulo está basado en la experiencia personal de la autora y su tutora académica; por tanto, se basa en visiones e interpretaciones subjetivas, condicionadas por los siguientes aspectos: la duración de las prácticas, el curso académico, la situación cotidiana vivida, el tipo de alumnado, el tutor de centro asignado, otros miembros del equipo docente que trabajan con

él y muchos otros factores o información relacionada que pueden haberse pasado por alto.

En segundo lugar, es necesario comprender de antemano que durante su elaboración se han recuperado algunos conocimientos y reflexiones aprendidos de la memoria de prácticas. Con esto, queremos que las personas que nos están leyendo comprendan que no están obteniendo la posición contrastada de un experto, sino todo lo contrario. El objetivo es mostrar la realidad vivida por una estudiante de prácticas durante su formación, que intentó implicarse de la mejor manera posible en el proceso del prácticum, empleando los conocimientos y las herramientas de que disponía en aquel momento.

Por último, queremos resaltar que nos hace mucha ilusión participar en un proyecto editorial tan ilusionante como este y poder compartir las primeras experiencias y reflexiones docentes en la Educación Primaria durante el periodo de prácticas de cuarto curso de esta titulación de grado superior. Esperamos que estas puedan ser de ayuda al futuro profesorado a la hora de llevar a cabo sus propios procesos de reflexión y aprendizaje profesional, tan importantes para la mejora de práctica docente y la calidad de la educación.

3.2. Contexto educativo

Durante el último curso del grado de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) se realizó el prácticum de 4.º curso en un colegio privado ubicado en la zona norte de Madrid. Al estar ubicado en una de las ciudades con mayor renta per cápita de España, se puede inferir que el nivel socioeconómico de las familias de este centro es muy alto y que el centro ofrece muchas oportunidades educativas.

Gracias al programa de la universidad, el modelo formativo del grupo de investigación Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa (EMIPE),¹ y al apoyo de la tutora académica, se presentó esta posibilidad de experimentar y descubrir las particularidades de este tipo de realidad escolar.

Como todos sabemos, las personas confirman una realidad. Entre ellas, se encuentran el claustro y su alumnado. El profesorado y sus estudiantes definen y contextualizan el día a día de la actividad escolar de una forma completamente distinta con la de otros centros docentes.

1. Véase: <https://www.uam.es/Profesorado/emipe>

Por esta razón, a continuación, queremos destacar algunos aspectos que nos llamaron la atención sobre la forma particular de la organización y planificación escolar, la acción tutorial y participación familiar, y los procesos de atención a la diversidad de alumnado.

Organización del centro y planificación de la etapa

La organización del centro y la forma que tienen de trabajar los docentes para ofrecer una educación de calidad a menudo se distingue de otros centros como un aspecto diferenciador de los servicios educativos. Por ello, a continuación, se destacan algunos procesos educativos particulares de este centro escolar, que influyeron en la experiencia formativa que se quiere presentar.

Por un lado, las reuniones que semanalmente mantienen los docentes de etapa en el centro tienen como objetivo concretar los contenidos de aprendizaje y la duración para su enseñanza. De esta manera, los distintos grupos de un mismo curso aprenden exactamente los mismos contenidos y al mismo ritmo. El «cómo» se enseñan dichos contenidos concierne a la libertad pedagógica del docente tutor de cada clase, siempre y cuando estos sean fieles a los libros de texto utilizados. Esto se debe a que los controles son los mismos que ofrecen dichos recursos.

Asistir a estas reuniones de coordinación docente ha ofrecido la oportunidad de experimentar una forma de trabajo entre docentes muy establecida y rutinaria. De hecho, en una ocasión, se expresaba que esto resultaba beneficioso para el trabajo en equipo, dado que impedía la competitividad entre los diferentes grupos-clase y se evitaban las exigencias de los padres por cambiar de grupo-clase a sus hijos.

En este centro escolar, el jefe del departamento de la etapa primaria, quien a su vez es tutor y profesor de algunas asignaturas, tiene como función principal atender las necesidades de los profesores y organizar los proyectos que se llevan a cabo. Sin embargo, la toma de decisiones pedagógicas se hace entre el jefe de estudios, el director y el gabinete pedagógico de forma conjunta. Finalmente, las decisiones finales son tomadas exclusivamente por el director de centro. Eso nos indica un modelo directivo de carácter centralizador.

Los pedagogos terapéuticos realizan las adaptaciones curriculares a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y las sesiones terapéuticas en un aula aparte. Asisten, presencialmente, en «situacio-

nes de emergencia» que puedan surgir en el aula ordinaria cuando se les avisa con cierta premura.

Finalmente, cabe destacar que tanto las reuniones de claustro, las entrevistas con las familias, las reuniones del Consejo Escolar como parte de la documentación relativa al proyecto educativo de centro (PEC) son materiales confidenciales. Por este motivo, la asistencia y el acceso a dicha información no están permitidos a los estudiantes de prácticas.

Acción tutorial y participación familiar

Con relación al seguimiento que se realiza del alumnado, cabe destacar que este es individualizado y se comunica a las familias regularmente. Las familias, como integrantes de la comunidad escolar, tienen una participación muy activa y comunicativa con el centro y los docentes, principalmente, vía correo electrónico. De esta manera, se intenta asegurar que cada alumno siga el ritmo de su grupo-clase.

Aunque la comunicación entre los docentes y los padres sea frecuente y directa, es la administración del centro la que se encarga de atender las necesidades de las familias y de llevar las agendas de los profesores para avisar de sustituciones o entrevistas que cabe realizar. Si bien no hubo oportunidad de reunirse directamente con ninguna familia durante las prácticas, se ha podido comprobar la fluidez que se producía en la comunicación entre el tutor y las familias.

Agrupamientos y atención a la diversidad del alumnado

En cuanto a los agrupamientos del alumnado, por lo general, se ha observado que los distintos grupos-clase son bastante homogéneos. Se intenta que en cada uno haya el mismo número de niños (la media es de 22-24 alumnos por clase) y que, además, el alumnado con NEE esté repartido en los distintos grupos.

El grupo-clase al que hemos podido acompañar durante las prácticas estaba compuesto por un total de 24 alumnos de 3.º, de los cuales 16 eran niños y 8 niñas, y comprendían los 8-9 años.

En este grupo, había un solo alumno que presentaba un diagnóstico por tener NEE, a pesar de que fuese evidente que al menos dos más presentaban claras dificultades de aprendizaje. Este hecho supuso una experiencia en lo que concierne a la educación inclusiva. Se dio una situación completamente nueva en la que se ha podido presenciar cómo

se aplicaban las medidas que atienden a la diversidad y la influencia que estas tienen no solo en el alumno, sino también en el grupo y en la relación que se establece entre docente y alumnado. Estas vivencias de atención a la diversidad no solo fueron nuevas, sino también bastante complejas, lo que permitió reflexionar mucho al respecto; finalmente, se convirtió en un tema central de la memoria de prácticas.

En el caso de alumnado diagnosticado con NEE, el colegio adapta la enseñanza del alumno según el diagnóstico psicológico anterior realizado por el terapeuta pedagógico al que asiste fuera del centro. El informe de evaluación psicopedagógico explica a los profesores cómo interactuar con los alumnos y sugiere que el objetivo principal es permitirles vivir una vida escolar lo más normal y típica posible.

No se debe olvidar que las medidas de atención a la diversidad conciernen al alumnado en diversos aspectos y son específicas para cada centro. En el caso de este centro escolar, se brinda apoyo a aquellos alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Aparte de ofrecerles la posibilidad de asistir al aula de pedagogía como apoyo extraescolar, también se les adaptan los contenidos a sus necesidades. Por ejemplo, aprenden y practican los contenidos de ciertas asignaturas de cursos anteriores.

Además, los libros de texto con los que se trabaja en el colegio ofrecen su propio plan de mejora, pensado para reforzar aquellos contenidos que son más complicados de asimilar. Se utiliza rigurosamente para que los alumnos aprendan los contenidos de una determinada manera y estén preparados para los controles que también se encuentran en las adaptaciones de los libros de texto para el profesorado. Por ejemplo, en la asignatura de Matemáticas se repartían semanalmente fichas de cálculos aritméticos para que los alumnos no dejaran de practicarlos a base de repetir y repetir. Asimismo, se emplean los contenidos de Lengua como refuerzo en comprensión lectora, considerando que la comprensión de enunciados, textos, etc., aparecen en cualquier asignatura y, por lo tanto, resulta una competencia clave que hay que adquirir.

Finalmente, el colegio tiene un plan propio de medidas de atención a la diversidad cultural, puesto que acostumbra a escolarizar a niños extranjeros en los que el idioma del español puede suponer una desventaja. En este caso, no se presentó la oportunidad de ahondar en este tipo de medidas, ya que en el grupo-clase asignado eran todos hispanohablantes.

3.3. Proceso del prácticum

Durante las nueve semanas de prácticas, de la mano de la tutora académica y del tutor de centro asignado, se realizó un seguimiento de la actividad de iniciación profesional de una forma innovadora, la cual, fue imprescindible para gestionar a nivel práctico y emocional las dificultades que se presentaron (Mena, Hennissen y Loughran, 2017). En resumidas cuentas, el proceso ha beneficiado para que uno pudiera conocerse aún más a nivel personal y para darse cuenta de cómo el fuero interno de cada persona puede influir, a grandes rasgos, en su personalidad profesional (Messina y Benito, 2021).

El modelo de seguimiento del prácticum que se realizó desde el equipo del grupo de investigación EMIPE de la UAM se describiría de la siguiente manera.

Por un lado, de forma semanal y telemática, se iba registrando un listado de actividades recomendadas para llevarse a cabo durante el periodo de las prácticas a través de una hoja de control que sería la base para elaborar el diario de prácticas. Estas actividades propuestas, relacionadas con la actividad docente, garantizaban que la experiencia formativa del prácticum fuera diversa y completa. Y permitía al estudiante saber hacia dónde orientar su formación como futuro docente. Como es conocido, la figura docente no consiste únicamente en dar clase, sino también en establecer proyectos de aula, crear y llevar a cabo diagnósticos para conocer los conocimientos previos de los alumnos, poner en marcha actividades que aseguren un aprendizaje constructivista en el alumnado, participar en reuniones de coordinación y de claustro, y un largo etcétera, que posibilite que el impacto de la enseñanza sea lo más enriquecedor, justo y adecuado para el alumnado y su desarrollo integral.

Al mismo tiempo que se iban realizando estas actividades recomendadas, era necesario realizar una autoobservación de su puesta en marcha (Rodríguez-Marcos y Gutiérrez-Ruiz, 1999). En otras palabras, se debía evaluar el nivel de adquisición de las competencias necesarias como futuro docente al aplicar estas actividades educativas. Dichas competencias se refieren a la forma de comunicarse e interactuar con el alumnado y a la propia exposición en el aula, así como la comunicación, gestión y coordinación de la enseñanza junto al resto de docentes.

También se le daba importancia a que el estudiante de prácticas supiera detectar, evaluar y regular su capacidad para autoevaluar y con-

trolar el pensamiento y la conducta enseñante, poner en marcha las estrategias de ajuste necesarias, mostrar una actitud hacia la enseñanza reflexiva y comprometerse con el proceso formativo del prácticum.

Por otra parte, los estudiantes de Magisterio tenían la oportunidad de realizar un «emocionario» (Messina y Benito, 2021). En este diario del estado ánimo, se debían describir situaciones del día a día que acarrearían ciertos pensamientos y sentimientos. De forma telemática se compartían estas reflexiones con la tutora académica para recibir un apoyo recurrente y práctico, y así aprender a manejar las emociones cotidianas para, por ejemplo, saber cómo actuar ante ciertas situaciones. Este tipo de comunicación con la tutora daba la oportunidad de reflexionar abierta y esporádicamente. Se podía redactar en el mismo momento o día de la situación vivida, sin la necesidad de concertar una tutoría síncrona.

La combinación de los puntos anteriores y de las tutorías de seguimiento que se debían realizar con el tutor de centro asignado tenían como objetivo individualizar el aprendizaje y la evolución profesional del estudiante en prácticas, teniendo en cuenta las circunstancias del centro y el tipo de prácticum. Es muy común que el contexto escolar vivenciado por un estudiante nada tenga que ver con el del resto de compañeros; lo destacable de este tipo de formación y seguimiento personalizado no ignora ni la forma de ser del estudiante ni su esencia.

Finalmente, otro cometido que se llevaba a cabo a través de este modelo de prácticum era el «*coaching* entre iguales» (Rodríguez-Marcos *et al.*, 2011) y el «amigo crítico» (Huerta, 2014). El primero consistía en reunirse de vez en cuando con un compañero estudiante en prácticas para analizar situaciones vividas y compartirlas sin la necesidad de sentirse cohibido y pudiendo disponer de un espacio de confianza de tú a tú (Ovens, 2004). El segundo trataba de visitar al compañero a una de sus clases y, posteriormente, analizar y comentar la secuencia didáctica observada. Esto permite a los estudiantes de prácticas recibir *feedback* de una manera más informal, restarle importancia a los problemas que puedan surgir en el aula y evitar el sentimiento de soledad. Además, se sugieren actuaciones didácticas aprendidas en la universidad, que suelen ser desconocidas para los tutores de centro debido a la diferencia generacional. De esta manera se consigue innovar e ir realizando poco a poco cambios en el aula y en la enseñanza (Mena, Hennissen y Loughran, 2017).

3.4. Experiencias del prácticum

Como se ha mencionado anteriormente, las semanas de duración del prácticum fueron muy interesantes y didácticas. El hecho de que hubiese una participación bastante activa e interactiva por parte del alumnado en formación inicial con respecto a una nueva manera de reflexionar sistemáticamente a lo largo de las prácticas resultó un aprendizaje significativo. Este proceso se convirtió en un mecanismo de la propia identidad docente. Por lo tanto, en este capítulo se pretende motivar a las personas lectoras y estudiantes de Magisterio a aprovechar las situaciones de aprendizaje que nos ofrece la universidad, sobre todo, cuando estas son innovadoras.

Para ilustrar estas situaciones de aprendizaje enriquecedoras, a continuación, se van a describir algunas de las vivencias significativas, tanto positivas como negativas, a modo de ejemplo de cómo ha calado este proceso observacional y reflexivo de la práctica docente. Es decir, el objetivo es acercar a las personas que nos leen a un primer entendimiento de la manera de afrontar, superar, resolver o gestionar dichas situaciones del prácticum, según el modelo de seguimiento y autorregulación innovador que se llevó a cabo.

Descripciones de las situaciones vividas

Para empezar, sería oportuno describir algunas de las situaciones vividas con el alumno de altas capacidades. Por ello, es necesario definir el perfil del alumno con el fin de caracterizar su contexto de partida.

A pesar de que el alumno presentara un diagnóstico en el que figuraba que, únicamente, tenía altas capacidades intelectuales (ACI), lo cierto es que había muchos indicios de tener, posiblemente, algún tipo de trastorno del comportamiento o de la personalidad. Si bien, por un lado, se aplicaban las medidas para atender a sus necesidades especiales de aprendizaje, por otro lado, las acciones que se llevaban a cabo para regular las distintas conductas inadecuadas que podía tener durante el día no eran lo suficientemente satisfactorias. El alumno asistía diariamente al gabinete psicopedagógico con otros alumnos con NEE del centro escolar, además de ir en horario extraescolar a psicoterapia. Sin embargo, a pesar de que asistiera a las clases adaptadas del gabinete, algunos agentes del centro escolar opinaban que no debía estar escolarizado en un centro ordinario.

Concretamente, el alumno presentaba muchas capacidades para comunicar a un nivel muy avanzado temas de su interés. Uno de sus temas favoritos era el de las aves. Se sabía el nombre de una cantidad infinita de esta especie y sus características. Por otro lado, las tareas escolares no eran de su agrado y se resistía a realizarlas, sobre todo, si se sentía obligado a ello. Por ejemplo, cuando se trataba escribir. A diferencia de sus compañeros, seguía escribiendo con mayúsculas y no atendía a las dimensiones, ni a los espacios, ni a la disposición de las letras. Trataba de forma irrespetuosa el material escolar y a los compañeros, profesores, pedagogos terapéuticos, con los que tenía sesiones continuamente, y a la estudiante en prácticas, la autora. En momentos de brotes de ansiedad, comenzaba a gritar de forma incontrolable, hasta que se paralizaba la clase. Frecuentemente era necesario avisar al gabinete psicopedagógico para que no irrumpiera el ambiente de clase. Además, interpretaba la realidad de una manera diferente y presentaba características narcisistas. Tenía la certeza de estar por encima de sus compañeros, se obsesionaba con la idea de que la gente se quería aprovechar de él y de que nadie le quería ayudar. Se relacionaba con sus compañeros de forma autoritaria y nunca se disculpaba o compararía agradecimiento, porque consideraba estos actos como gestos de debilidad. Este tipo de comportamiento se presenciaba diariamente en el aula. Era muy difícil de gestionar y dificultaba gravemente el desarrollo del entorno escolar deseado.

A petición de los padres del alumno, este debía seguir escolarizado y realizar una vida normal escolar dentro de sus posibilidades. Teniendo en cuenta que el centro apoya y protege la implicación familiar en la escolarización del alumnado, el centro invertía mucho tiempo en asegurar la continuidad del alumno en el centro. No obstante, y a pesar de las dificultades, estos momentos fueron clave en esta formación inicial.

Durante el prácticum, y como se ha descrito anteriormente en el segundo apartado de este capítulo, los estudiantes de prácticas deben realizar distintas actividades, entre ellas, por ejemplo, la actividad docente de «analizar con el maestro el problema de algún niño y diseñar con él la actuación didáctica». De ahí que, con la tutora de prácticas, se decidió que, durante las clases, se diese apoyo individualizado al alumno ACI en el aprendizaje de la escritura y en la realización de cálculos aritméticos. Como se puede deducir, el alumno rechazaba por completo cualquier tipo de ayuda externa para no tener que aprenderlo. La evolución del alumno, descrita a continuación y de forma resumida, fue compleja a la par que interesante.

En un primer momento, mientras la docente impartía instrucciones al grupo en su totalidad, se tomó la decisión de transitar por el aula con la finalidad de observar y analizar en qué medida el alumno estaba llevando a cabo sus tareas de manera autónoma. Durante esta observación, se pudo constatar que el alumno tendía a buscar diversas formas de distracción antes de emprender la actividad encomendada en el aula. Con frecuencia, se levantaba de su asiento y se movía inquietamente por la clase, por lo que se alteraba el entorno del aula. El comportamiento del alumno se caracterizaba por permanecer sentado de manera irregular durante la lección, a menudo adoptando una postura de pie sobre la silla. Este comportamiento era percibido por sus compañeros como molesto y perturbador, lo que afectaba negativamente a su capacidad de concentración en el aula.

Tras reflexionar por medio de la herramienta de autoobservación (Rodríguez-Marcos y Gutiérrez-Ruiz, 1999), y pese a los esfuerzos por parte de esta docente en prácticas por implementar estrategias de manejo de conducta, como mantener un tono de voz sereno y agacharse a su altura para comunicar la necesidad de regresar a su asiento, el alumno continuaba manifestando resistencia, a veces empujando a la docente y expresando su negativa a cumplir con las instrucciones. Incluso cuando se intentaba brindar asistencia al alumno durante los momentos en que estaba dispuesto a permanecer en su asiento, esta ayuda era consistentemente rechazada por parte del alumno.

A medida que se repetían estas situaciones en las que no se lograba que el alumno participara activamente en la actividad de aula, se registraban en el emociodiario una serie de emociones y sentimientos extremadamente negativos, que incluían la sensación de impotencia, enojo, rechazo, frustración y culpa, debido a la incapacidad para alcanzar los objetivos planteados por la tutora de prácticas (Messina y Benito, 2021). Personalmente, existía una creciente preocupación por la idea de no estar a la altura como futura docente al lidiar con el alumnado con comportamientos más desafiantes.

A través del proceso de llevar a cabo el emociodiario, se comenzó a tomar conciencia de que muy probablemente la situación estaba más allá del control personal y, en consecuencia, era imperativo no permitir que estas experiencias negativas obstaculizaran la capacidad de actuar de manera razonable y efectiva (Messina y Benito, 2021). Cabe destacar que la posición de ser una estudiante en prácticas brindaba una sensación de protección y permitía minimizar la importancia de estos desafíos. Siguiendo las recomendaciones de la tutora académica, se apren-

dió que la realización de ejercicios de respiración facilitaba el retorno a un estado de calma y ayudaba a recordar que no se debía cargar con la culpabilidad de la situación desafiante.

Otra incidencia de relevancia se produjo en un momento posterior, durante el recreo, cuando sonó la campana para indicar su término. El alumno experimentó un episodio de ansiedad, lo que llevó a que tanto él como la maestra en prácticas permanecieran en el patio. Nuevamente, el niño no quería hacer lo que se le pedía. Había tirado el envoltorio de su almuerzo al suelo y se negaba a depositarlo en el contenedor de la basura. En consecuencia, se encontraron solos en el patio, ya que el resto de los alumnos regresó a sus respectivas aulas. Las perspectivas de lograr que el estudiante cumpliera con la tarea de desechar el envoltorio parecían escasas en ese momento. Así que se decidió cambiar la estrategia. La maestra, en un estado calmado y después de tomarse un momento para reflexionar, se percató de recordar que en su diagnóstico se describía que el niño solo respondía a estímulos de su interés. Por ello, inició una conversación con el alumno sobre un tema que a este le interesaba mucho: las aves. La información proporcionada hacía hincapié en que las aves a menudo confunden la basura con alimentos, ingiriéndola y poniendo en peligro su salud. El alumno se dio cuenta de la importancia de tirar la basura en el contenedor y se sintió tan atraído por lo que se le estaba contando, que inmediatamente tiró el envoltorio debidamente en el contenedor. Luego, ambos regresaron al aula, donde la maestra pudo guiarle hacia la realización de un dictado y ejercicios de cálculos aritméticos. El resultado fue asombroso, a pesar de que fue necesario proporcionarle apoyo individual constante durante más de medio día.

En un momento posterior, empleando un juguete en forma de serpiente que el alumno tenía consigo, se logró involucrarlo en la práctica de cálculos aritméticos. Se ha planteado la actividad de manera que, cada vez que el alumno llegaba al resultado correcto, la serpiente supuestamente se alimentaba de otros «animales», que en realidad eran objetos de material escolar del niño. Tras alcanzar este logro, se procedió a registrar en la autoevaluación una reflexión más detallada y personal sobre la importancia de contar con herramientas para controlar las emociones negativas, evitando que estas se apoderen de uno y que le impidan buscar soluciones.

Además de estas experiencias específicas con este alumno, se abordó la tarea de «explicar» como parte integral de las prácticas. Aunque pareciera una actividad sencilla en principio, resultó ser un proceso

abstracto y complejo. Al inicio, se tenía una concepción preestablecida de lo que consideraba un método efectivo para explicar contenidos al alumnado. Desde el principio, se descartó la idea de proporcionar soluciones y respuestas de manera directa, como suele ocurrir en las clases magistrales.

Por ejemplo, en la asignatura de Matemáticas, específicamente al tener que explicar la resolución de problemas matemáticos (RPM), se presentó la oportunidad de aplicar un enfoque de comunicación distinto al que los estudiantes estaban acostumbrados en clase (Alsina, 2007). Los estudiantes seguían un enfoque altamente estructurado para abordar los ejercicios de RPM, que consistía en una serie de pasos. En primer lugar, se leía el enunciado en voz alta, luego se categorizaba el tipo de ejercicio, ya fuera una operación de suma, resta, división o multiplicación; finalmente, se resolvía el ejercicio de manera conjunta con el docente. Durante este proceso, se empleaban fórmulas predefinidas que indicaban el procedimiento paso a paso para resolver el problema, mientras que el docente lo escribía en la pizarra y los estudiantes lo copiaban en sus cuadernos. El docente habitual del grupo-clase defendía este método argumentando que proporcionaba a los estudiantes una sensación de seguridad al saber exactamente qué se esperaba de ellos.

Esta tendencia a dar respuestas rápidas y dictaminar la forma de entender y memorizar los contenidos era una característica recurrente en muchas asignaturas. Esto se debía, como ya hemos mencionado, al énfasis en la memorización de los contenidos tal como se presentaban en los libros de texto.

En el emociodirario, se expresó un sentimiento de rechazo hacia lo que se consideraba una metodología tradicional en el aula. Se sostenía que el empleo de una forma de enseñanza que percibía como monótona, repetitiva y dependiente de los recursos didácticos no permitía adecuar el proceso de aprendizaje a las necesidades y particularidades individuales de los alumnos. A pesar de que la idea de brindar estructura y seguridad a los estudiantes resultaba atractiva, se observaba que esta metodología presentaba numerosas deficiencias que respaldaban la preferencia por un enfoque pedagógico distinto (Muñiz-Rodríguez *et al.*, 2023). Es decir, un enfoque que otorgara a los estudiantes el espacio y el tiempo necesarios para reflexionar, experimentar, extraer sus propias conclusiones y plantear preguntas sobre el proceso de resolución y los resultados obtenidos (Alsina, 2007).

Si bien podría resultar interesante explorar la comparación entre una metodología tradicional y una metodología innovadora para la tarea docente de «explicar», este no es el objetivo de este apartado. Lo que se busca comunicar a las personas lectoras que, por razones evidentes, en la autoobservación se compartía la sensación de que resultaba muy difícil llevar a cabo un enfoque personal de explicación de conceptos junto al alumnado (Rodríguez-Marcos y Gutiérrez-Ruiz, 1999).

En el transcurso de otra de las actividades realizadas, concretamente la de «poner en práctica una actividad de investigación del conocimiento por parte de los niños», se pudieron observar las implicaciones de la metodología de enseñanza a la que los estudiantes estaban habituados. En esa ocasión, se planteó a los estudiantes la resolución de un problema matemático, similar a los ejercicios tradicionales realizados en clase. En lugar de guiarlos en el proceso de resolución paso a paso, se propuso que intentaran resolverlo de manera independiente, basándose en los conocimientos previos adquiridos a través de ejercicios previos. Además, se proporcionó un recurso visual como apoyo y se suministraron hojas en blanco para que los estudiantes pudieran registrar sus hipótesis y conceptos, utilizándolos posteriormente en sus explicaciones. El objetivo no consistía en que todos supiesen resolver el ejercicio de manera exitosa; en cambio, la intención primordial era, en primer lugar, evaluar los conocimientos previos de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos y, en segundo lugar, fomentar una dinámica en la cual los estudiantes explicaran el ejercicio basándose en sus propias conjeturas, al tiempo que se les proporcionaba orientación para que llegaran por sí mismos a la solución.

No obstante, se constató que la resolución del problema no alcanzó los resultados deseados. Las reflexiones de los estudiantes no se canalizaron de manera efectiva, resultando en una considerable cantidad de respuestas incorrectas y descontextualizadas que generaron confusión entre los alumnos. Este episodio sirvió para ilustrar la complejidad inherente a la tarea de enseñar de forma innovadora. Cabe mencionar que dos de los estudiantes sí lograron resolver el ejercicio coherentemente, lo que sugiere un sólido dominio de las competencias matemáticas en la resolución de problemas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no logró completar la tarea y optó por no registrar ninguna información en las hojas en blanco proporcionadas. Esta falta de experiencia en la exploración de posibles soluciones y el fomento de la autonomía cognitiva conllevó un bloqueo en los estudiantes, quienes tendieron a depender del docente para la resolución del ejercicio. Además, se perci-

bió una sensación de aprehensión hacia la manera de afrontar desafíos educativos como este. Muchos estudiantes expresaron incertidumbre acerca de cómo abordar el problema, qué acciones debían emprender o cómo debían documentar el proceso de resolución en papel, a pesar de que este último no era el objetivo primordial de la tarea.

En la autoevaluación de las prácticas, se registró, entre otros aspectos, la relevancia de adquirir un sólido dominio del contenido y de tener una clara comprensión de lo que se desea comunicar a los estudiantes con el fin de estar adecuadamente preparado como docente y de orientar de manera efectiva las propuestas del alumnado (Muñoz, Villagra, y Sepúlveda, 2016). De lo contrario, existe una tendencia a adherirse a las directrices presentadas en «la guía para el profesor», comúnmente incluida en la mayoría de los libros de texto. Esta práctica fomenta la memorización de contenidos, en lugar de su verdadero aprendizaje y comprensión. Es fundamental reconocer que no existe un único camino hacia la solución, lo cual sugiere que las lecciones deben emplearse para fomentar la experimentación, ofrecer diversos contextos en los que aplicar los conocimientos y determinar si los estudiantes realmente poseen las capacidades necesarias para aplicar sus aprendizajes, independientemente del reto que se les proponga. Además, se subrayó la eficacia de establecer patrones repetitivos en el proceso de aprendizaje, a pesar de que esta práctica sea más común en el ámbito de metodologías tradicionales. Se hizo hincapié en la importancia de la implementación de metodologías innovadoras que promuevan una participación activa para garantizar la adquisición de habilidades de resolución y competencias relacionadas con el trabajo autónomo, aspectos que se consideraron fundamentales en el contexto de la futura labor docente.

Impacto en el desarrollo profesional docente

En el apartado anterior y mediante el análisis del aprendizaje constructivo derivado de situaciones retadoras vivenciadas (Hoyos, 2014), se pretendió haber proporcionado una perspectiva de carácter más personal con relación a la realización de las prácticas como parte de la formación como maestra de Educación Primaria.

Ahora bien, se considera pertinente compartir el impacto que esta fase formativa ha tenido en la propia figura personal como docente, con el propósito de fomentar el interés de las personas lectoras por abogar a favor de enfoques formativos innovadores (Vaillant y Marcelo,

2015). Estos enfoques se basan en la consideración de la individualidad y personalización del proceso de aprendizaje profesional docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018), sustentados en procesos continuos de observación y reflexión de la propia práctica pedagógica (Perrenoud, 2007).

A continuación, se exponen diversos aspectos que han tenido un impacto positivo en el desarrollo de la identidad docente, como evidencia del proceso de formación profesional docente llevado a cabo en el prácticum, como marco del inicio de la trayectoria docente.

Las prácticas realizadas en el cuarto curso proporcionaron la oportunidad tanto de confirmar como de descubrir rasgos de personalidad que ejercen una influencia directa en el desempeño como docente. Se reconoció la necesidad de invertir más tiempo en el estudio de ciertas materias para abordar las lagunas existentes en los conocimientos. Se destacó la importancia de una preparación exhaustiva de las clases con el propósito de garantizar la precisión en la explicación de los contenidos y generar confianza propia en el proceso de enseñanza (Peña et al., 2018).

Con relación a las habilidades y actitudes, se evaluó como rasgos positivos la considerable paciencia para entender y tener en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, se comprendió que un aspecto que había que mejorar era el estilo de comunicación, que tendía a ser lineal, reconociendo la necesidad de variar los tonos de voz para mantener la atención de los alumnos. Esta consideración ya se había observado como un punto de mejora de esta docente novel desde su etapa escolar.

Se identificó críticamente una tendencia a mantener un enfoque superficial en los contenidos debido a una falta de profundización en ciertos temas. Se reconoció la necesidad de invertir un mayor esfuerzo en la adquisición de conocimientos para establecer conexiones sólidas y comprensivas en el proceso de enseñanza.

Se consideró positiva la capacidad de escuchar a los alumnos, aunque en ocasiones la disposición a ser indulgente resultaba excesiva. Se valoró la importancia de incorporar apoyos multisensoriales y tecnología en el proceso educativo para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

En el trato con los alumnos, se trabajó por transmitir la idea de que los adultos también cometen errores y continúan aprendiendo, evitando construir una imagen de autoridad absoluta. Se reconoció la rele-

vancia de otorgar responsabilidades a los estudiantes y empoderarlos en la resolución de conflictos.

En términos de planificación y adaptación, se aceptó la necesidad de ajustar las clases en función de los diferentes niveles de habilidad de los alumnos, lo que exigía una planificación más pormenorizada y personalizada.

Con relación a la escala de observación y autoevaluación emocional (Rodríguez-Marcos y Gutiérrez-Ruiz, 1999), que constituía una parte de los resultados derivados de la aplicación del emociodiario, se constató una autoexigencia pronunciada y una inclinación hacia la autocrítica con una misma (Flores-Lueg, 2022; Smith, 1991). Estas tendencias generaban, en ocasiones, bloqueos y una disminución de la confianza en el desempeño personal. No obstante, se adquirió la habilidad de abordar situaciones improvisadas y de confiar en las competencias propias. Se identificó la necesidad de comunicar desacuerdos y defender puntos de vista de manera más sólida. En definitiva, este proceso de autoevaluación fomentó la reflexión y promovió el perfeccionamiento de las aptitudes pedagógicas como maestra (Dieker y Monda-Amaya, 1995).

3.5. Reflexiones de su impacto en la labor docente

Finalmente, en este último apartado se procederá a una evaluación crítica del enfoque y proceso de tutorización empleado durante el período de prácticas. Además, se compartirán los aprendizajes y conocimientos adquiridos sobre la figura docente, que han desempeñado un papel fundamental en la preparación inicial para el ámbito laboral y en la construcción de la identidad profesional actual.

En primer lugar, es relevante destacar la fortuna de contar con una tutora de centro con la que se estableció una relación muy cercana. Esta tutora proporcionó una visión realista de su entorno laboral, con sus desafíos y fortalezas, lo cual fue altamente apreciado como una oportunidad para evaluar la idoneidad de la elección de una profesión que implica interacciones con individuos en diversos niveles. No obstante, el método empleado, el grado de implicación y las experiencias vividas llevaron a la conclusión de que se posee la capacidad necesaria para ejercer esta profesión.

En retrospectiva, debido al tiempo transcurrido desde la finalización de las prácticas, resulta difícil proporcionar una evaluación crítica y detallada del modelo de prácticas seguido.

No obstante, cabe destacar que el método de prácticas permitió un análisis detenido de la personalidad, habilidades y debilidades, un proceso que no todos están necesariamente preparados para afrontar. El enfoque empleado requiere un elevado grado de autoevaluación y una profunda reflexión sobre la realidad, especialmente a nivel individual. Es imperativo estar dispuesto a cuestionarse a uno mismo frente a las diversas situaciones experimentadas, lo cual puede resultar incómodo en ocasiones. En su favor, cabe mencionar que no es esencial explorar en profundidad la esfera más íntima de la persona. La extensión de la exposición y la reflexión en los informes proporcionados sobre inquietudes, satisfacciones, áreas de mejora y aptitudes queda a discreción de cada individuo. Podría decirse que el enfoque reflexivo empleado es adaptable a una amplia gama de personas, aunque para que resulte eficaz, es necesario indagar hasta cierto punto en cuestiones relacionadas con las capacidades personales de uno mismo.

Por otro lado, la necesidad de ser disciplinado es seguramente una característica de relevancia para la ejecución de las actividades de autoobservación y las reflexiones regulares que se realizan (Rodríguez-Marcos y Gutiérrez-Ruiz, 1999). Esto permite adquirir conciencia tanto de la evolución personal como emocional, así como del desarrollo de las habilidades docentes esperadas en el marco de este proceso formativo inmersivo en los centros escolares.

En lo que concierne al modelo del emociodiarario empleado paralelamente al diario de prácticas, se trata de una herramienta que orienta al estudiante hacia la reflexión sobre las situaciones en las que se recurre a estrategias emocionales estandarizadas, tales como el afrontamiento, la rumiación, la adopción de pensamientos catastróficos y la atribución de culpa, entre otras (Messina y Benito, 2021). Es factible argumentar que en la herramienta podría plantearse la inclusión de una gama más amplia de estrategias emocionales para su análisis. En ocasiones, se experimentaba la dificultad de encontrar una correspondencia precisa en el cuadro de referencia con respecto a la estrategia emocional más adecuada a la propia respuesta en ciertas situaciones vivenciadas en el entorno escolar. Asimismo, es posible que este enfoque reflexivo no sea la opción más idónea para individuos con un perfil más reservado, que carecen de un perfil analítico pronunciado y muestran una menor inclinación hacia la autorreflexión de sus propias emociones.

Con relación al tipo de actividades docentes que se proponen llevar a cabo en el guion del diario de prácticas, se aprecia que se presentan como una propuesta bastante integral. Estas actividades habilitan al

estudiante a realizar ciertas tareas durante el período de prácticas que, de no ser sugeridas, podrían pasar inadvertidas o no llevarse a cabo. Es importante considerar que en el contexto de las prácticas es habitual que los tutores del centro educativo tengan una carga de trabajo significativa, lo que puede llevar a que el estudiante adopte involuntariamente un papel más pasivo en su formación. En este sentido, resulta valioso contar con las actividades propuestas en el prácticum, ya que estimulan la participación del docente en formación y fomentan la autogestión de su proceso formativo. Sin embargo, cabe señalar que no todos los centros escolares están dispuestos a permitir a los estudiantes en prácticas llevar a cabo la totalidad de estas actividades formativas, como fue el caso de esta experiencia personal. Por un lado, la actividad: «Poner en marcha una actividad de trabajo en equipos heterogéneos, en cada uno de los cuales un alumno que domina mejor la tarea ayuda a aprender a otros que saben menos», no se pudo llevar a cabo porque en el grupo asignado se seguían aplicando las medidas de restricción contra la covid-19. Estas obligaban a respetar un debido distanciamiento entre el alumnado. Por otro lado, la actividad: «Moderar una asamblea de aula», tampoco se realizó, porque, en el momento de plantear la posibilidad de llevarla a cabo, daba la sensación de que podía suponer un inconveniente en la planificación de la tutora de grupo-clase dada la excesiva carga de trabajo.

La herramienta digital empleada en este método generalmente implica la disponibilidad de diversos documentos compartidos con el tutor académico, como archivos de Word y Excel, entre otros, destinados a registrar las experiencias docentes y las implicaciones emocionales experimentadas (Freitas, 2021). Cabe destacar que dicha información se mantiene en un ámbito privado entre el tutor académico y el estudiante. Personalmente, esta posibilidad fue valorada positivamente, ya que brindó la oportunidad de reflexionar a través de la escritura (Perrenoud, 2007), lo cual, a diferencia de una comunicación oral síncrona, conlleva menos posibilidades de cohibición. La utilización de recursos digitales asincrónicamente facilitó el proceso de reflexión asistida y retroalimentada por la tutora académica.

Respecto al impacto de la experiencia del prácticum en la inserción laboral, es relevante señalar que ya se está desempeñando como maestra durante dos cursos escolares. Inició su carrera docente asumiendo una sustitución de cuatro meses, enfrentando la típica incertidumbre que suele acompañar a este tipo de transiciones. Cabe mencionar que esta primera experiencia laboral se desarrolló en un país extranjero, lo

que implicó la integración en un sistema educativo completamente diferente. No obstante, las experiencias profesionales acumuladas durante las prácticas, así como la adaptación del método del prácticum a su propio estilo resultaron de gran utilidad en este período inicial.

Durante el transcurso de esos cuatro meses se ha podido establecer la costumbre de documentar sus actividades al final de la jornada laboral, abordando aspectos relacionados con las características del alumnado y el desarrollo de la enseñanza, entre otros (Minott, 2010). Este enfoque ha permitido adquirir confianza y establecer una base de seguridad en caso de que el centro escolar requiriera información sobre un estudiante o el contenido de las clases. En la actualidad, ya no se realiza una escritura diaria tan extensiva de la observación de las clases, dado que ha adquirido un mayor nivel de competencia como docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018). No obstante, se intenta mantener un seguimiento y unos apuntes más regulares de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. De esta manera, se garantiza que existe un acompañamiento docente que respalda todo el trabajo realizado en el aula, en caso de ser necesario justificar las decisiones pedagógicas tomadas.

En el ámbito emocional, en el presente se ha experimentado una mayor capacidad para identificar de manera más rápida si se está permitiendo que pensamientos o emociones negativas impacten en el estado de ánimo o en la capacidad de respuesta ante situaciones desafiantes.

Asimismo, se siente una profunda gratitud hacia el prácticum de cuarto curso, ya que en ese momento se comenzó a reconocer que la labor docente está impregnada de una considerable dosis de subjetividad. Este aspecto se refiere al hecho de que, a diferencia de otras profesiones donde las expectativas del trabajador están claramente definidas, la enseñanza depende en gran medida de la individualidad y de cómo el docente se proyecta hacia el alumnado y su educación (Minott, 2010). Es importante destacar que existen centros educativos, como el lugar donde se llevaron a cabo las prácticas, en los cuales se especifica de manera más detallada la labor docente. En estos contextos, se establecen actividades educativas y responsabilidades que deben cumplirse inequívocamente y se definen las formas en que deben ser ejecutadas por parte de todo el profesorado.

Por el contrario, en los centros escolares en los cuales actualmente desempeña su actividad laboral, la situación es diferente. El profesorado se beneficia de un considerable margen de libertad pedagógica,

siempre y cuando se garantice la adquisición de los aprendizajes estipulados para cada etapa, de acuerdo con el currículo, que establece los contenidos y competencias que hay que adquirir en la etapa de primaria (Olmo-Extremera y Domingo-Segovia, 2018).

Finalmente, a pesar de haber completado un ciclo de cuatro años en la universidad, es relevante destacar que las prácticas de cuarto curso representan solo el primer paso para considerarse preparado para la vida laboral. Al término de este periodo, se experimentó un continuo sentido de incertidumbre, dudas y una percepción de falta de confianza con relación al futuro profesional (Peña *et al.*, 2018). Período en que uno se enfrenta al desafío de comprender cómo establecer una conexión armoniosa entre todas las actividades docentes requeridas. Sin embargo, resultó de gran ayuda –y sigue siéndolo– el hecho de tener una comprensión previa de las fortalezas y debilidades de uno mismo de cara a qué tipos de situaciones se presenten.

En cualquier caso, es fundamental reconocer que estas inseguridades son comunes, particularmente cuando se considera la gran diversidad entre centros escolares y comunidades educativas. Mediante la acumulación de experiencias diversas, estas inseguridades tienden a disiparse gradualmente, cediendo paso al fortalecimiento de la confianza profesional (Vaillant y Marcelo, 2015). Lo cual refleja el antiguo dicho de Cayo Plinio Cecilio Segundo en la Roma antigua: «La práctica hace al maestro».

Referencias bibliográficas

- Alsina, A. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 19 (1), 99-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40519105>
- Dieker, L. A. y Monda-Amaya, L. E. (1995). Reflective teaching: a process for analyzing. *Journals of Preservice Educators. Teacher Education and Special Education*, 18 (4), 240-252. <https://doi.org/10.1177/088840649501800404>
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective processes promoted in the practicum tutoring and pedagogical knowledge obtained by teachers in initial training. *Education Sciences*, 12 (9), 583. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Freitas, A. (2021). Uso de las TIC para la reflexión de la competencia emocional en el prácticum de Magisterio. *Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum*.

- Experiencias de su puesta en práctica*. Universidad Autónoma de Madrid/Asire Educación.
- Hoyos, S. P. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1 (1), 47-54. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/514>
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement* (masters research thesis. The University of Melbourne. <https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/2d459a17-5066-5934-9a4b-c1b00f719988/content>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 7-23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Messina, C. y Benito, T. (coords.) (2021). *Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum*. *Experiencias de su puesta en práctica*. Universidad Autónoma de Madrid/Asire Educación. <http://hdl.handle.net/10486/699001>
- Minott, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36 (1), 325-338. <https://doi.org/10.1080/19415250903457547>
- Muñiz-Rodríguez, L., Ferrando, I., Ramos, P. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2023). La observación de aula como herramienta de desarrollo profesional. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 19 (67). <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/906>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&lng=es
- Olmo-Extremera, M. y Domingo-Segovia, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação, Fortaleza*, 3 (9), 3-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Ovens, A. (2004). Using peer coaching and action research to structure the practicum: an analysis of student teacher perceptions. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37 (1), 45-60. <https://www.proquest.com/>

scholarly-journals/using-peer-coaching-action-research-structure/docview/211243455/se-2

- Peña, J., Weisntein, J. y Raczyński, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 17 (1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22883/19/0>
- Rodríguez-Marcos, A. y Gutiérrez-Ruiz, I. (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (212), 159-182. <https://revistadepedagogia.org/lvii/no-212/una-estrategia-de-formacion-del-profesorado-basada-en-la-metacognicion-y-la-reflexion-colaborativa-el-punto-de-vista-de-sus/101400002151/>
- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 14 (294), 275-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294-14.html>
- Sparks-Langer, G. M. y Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37-44. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199103_sparks-langer.pdf
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.

4.

Un viaje a la escuela rural: crónica de una maestra en prácticas

LUCÍA GORDO PÉREZ
MARCO RAMOS RAMIRO

4.1. Primera parada: conociendo tu destino de prácticas

Para los estudiantes de Magisterio, el periodo de prácticas quizá sea la etapa más importante de su formación. También, la más deseada. Al menos yo lo viví así, como si portara una mochila cargada de herramientas e ilusión. No obstante, no tardaría en darme cuenta de los vacíos de esa mochila, también de sus frágiles costuras. En el momento de iniciar mis prácticas no era consciente, entre un sinfín de aspectos, de la vorágine emocional que me disponía a vivir: desde los anhelos que experimentaba al comienzo de esta andadura hasta las alegrías, temores y decepciones que fui viviendo a lo largo de todo este tiempo.

Por supuesto, necesitaba de algo más, aunque yo todavía no era consciente de ello. No sabía lo que me podía ofrecer el camino que había decidido escoger; un camino que apuntaba mucho más allá de mi hogar, de mi ciudad, de la facultad donde cursaba los estudios de Magisterio, de mis compañeros y compañeras y, por supuesto, de todos mis amigos: había decidido cursar mis prácticas en Galicia, en un entorno rural que, en aquel entonces, me resultaba totalmente ajeno.

Contexto educativo

En muchas ocasiones, las circunstancias que rodean la formación universitaria que estás recibiendo, es decir, tus vivencias personales, tus inquietudes o las personas con las que te vas encontrando a lo largo de este tiempo, te pueden conducir a vivir otras realidades educativas alejadas de la escuela que hasta entonces has conocido.

Este fue mi caso. Cansada de la monotonía de la facultad, de mi ciudad, decidí aprovechar una de esas oportunidades que pocas veces se presentan en la vida. Tras ganar una convocatoria de becas para formar parte de un programa de prácticas de innovación educativa, decidí desarrollar esta experiencia en un centro rural agrupado (CRA). Los CRA son centros bastante singulares; ciertamente, resultan ajenos a quienes, como yo, hemos cursado nuestros estudios en el marco de un entorno urbano. De hecho, la principal característica de estas escuelas es que se encuentran en un ámbito enteramente rural. Y digo bien, «escuelas», puesto que los CRA son una agrupación de ellas, aunque funcionan como una, al compartir el mismo sistema organizativo y funcional.

Para comprender un poco más acerca de este tipo de escuelas, debemos atender a la definición expuesta por Roser Boix, una de las autoras referentes de este ámbito de estudio:

Entendemos por escuela rural o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógica-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptadas a las características inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (Boix, 2004, p. 13)

Como puede observarse en dicha definición, se podría decir que las características de las escuelas rurales que conforman un CRA, más allá de su naturaleza rural, se articulan en torno a tres pilares fundamentales: contexto singular, multigraducción en las aulas y enfoques pedagógicos alternativos.

En el corazón de esta experiencia educativa, donde estos pilares serán determinantes, se encuentra el CRA donde cursé mis prácticas. Este centro nació en 2019 tras la fusión de dos CRA previamente existentes y la adición de una escuela infantil unitaria de nueva creación, como respuesta a la inminente amenaza de desaparición. No debemos olvidar que la singularidad de este tipo de contextos, donde la baja natalidad y el vacío rural representan grandes desafíos, puede llevar al cierre de muchas escuelas en las zonas rurales de la Península, poniendo en grave peligro la continuidad de este tipo de centros.

Pues bien, este CRA es hogar de siete escuelas distribuidas en tres municipios distintos, cada una con su singularidad y esencia del propio

contexto en el que se enmarca. Esto es algo que hay que subrayar por lo decisivo que resulta en el devenir cotidiano de cada una de estas escuelas. Debemos tener en cuenta que la particularidad de cada entorno repercute tanto en la vida cotidiana de cada centro como en el trabajo de los docentes y los profesionales que trabajan en ellos. Por ejemplo, los centros deben trabajar a distancia, con todas las dificultades que ello supone, al localizarse en diferentes municipios y emplazamientos, la mayoría de las ocasiones alejados entre sí y de difícil acceso.

Qué decir de los niños que acuden a estas escuelas. Este alumnado, compuesto por menos de ochenta estudiantes, proviene en su mayoría de áreas rurales, aunque algunos residen en zonas urbanas cercanas. A diferencia de lo que ocurría en tiempos pasados, optar por este modelo educativo es una elección más que una necesidad imperiosa, ya que en las zonas de residencia de muchos de los alumnos existen opciones de transporte para acceder a colegios «convencionales». Además, es importante destacar que, en muchos de los casos, deben desplazarse desde sus localidades para llegar a cualquiera de las escuelas del CRA. Asimismo, la distribución del alumnado en las distintas escuelas se determina según su lugar de residencia, con variaciones en el número de estudiantes por aula, oscilando entre los siete o dieciséis en función de la escuela.

En el día a día, cada aula se convierte en un espacio unitario, podríamos decir «universal», marcado por la convivencia de estudiantes de diferentes edades. En el mismo espacio de aprendizaje y crecimiento, bajo la guía de una tutora, cohabitan estudiantes desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Primaria. Teniendo en cuenta esta situación, la tutora se encarga de diseñar propuestas de aprendizaje para ambas etapas, asumiendo las dificultades que esto conlleva, ya sea por la falta de formación en alguna de las etapas educativas o por la complejidad que suponen adaptar estructuras curriculares de etapas tan dispares.

Ya señalé el arraigo que tienen estas escuelas con la cultura rural, en cuanto principio y soporte que condiciona las formas de hacer, vivir y sentir la escuela. En este sentido, merece la pena señalar que mantienen y defienden la prevalencia del gallego como lengua oficial del CRA. Sin lugar a duda, la lengua es el mejor vehículo para preservar y transmitir la cultura y tradición que atesora el entorno donde se hallan.

En este mismo camino por mantener la esencia de la escuela rural, de lo cercano y lo comunitario, se encuentra la importante participación de las familias. No debemos olvidar que la elección que se hace de estos

centros no es casual, ni obedece tan solo a una imposición administrativa o geográfica. Por el contrario, en muchos casos se trata de una decisión fundamentada en la confianza en los valores y el enfoque educativo que desde aquí se promueve. A pesar de la ausencia de determinados servicios ofrecidos por otros centros educativos –tales como el servicio de madrugadores, rutas o comedor– y que puede suponer un reto en la conciliación familiar, las familias que forman parte del centro creen firmemente en el enriquecimiento que supone para sus hijos formar parte del alumnado de un CRA. Puede decirse que estos centros privilegian sobremanera la participación de las familias, más todavía si los comparamos con los centros situados en entornos más urbanos. A diferencia de estos, su pequeño tamaño y su flexibilidad organizativa, entre otros aspectos, son condiciones que minimizan las posibles barreras que en otros contextos y en otros centros puedan darse.

La comunicación entre la escuela y las familias es constante, un verdadero diálogo. A pesar de contar con los canales de comunicación habituales, como correos electrónicos, tutorías o reuniones trimestrales, en el CRA basta con observar los momentos de entrada y salida del alumnado para percibir que las conocidas «tutorías» se llevan a cabo a diario. En este contexto, se hace muy sencillo que los padres puedan formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, ya que en muchas de las ocasiones son ellas mismas las que aportan un componente didáctico, vinculado con su oficio, al día a día de las escuelas, sintiendo la confianza y la libertad que el propio centro les concede para poder hacerlo.

No obstante, la distancia social que impuso la pandemia de la covid-19, momento en que se desarrolló este periodo de prácticas, afectó de lleno la participación de las familias y la espontaneidad que caracteriza el día a día de estas escuelas. Por consiguiente, ese hogar cercano y accesible, que tan bien encarna y visibiliza el CRA, quedó muy afectado por todas las limitaciones que obligó la situación sanitaria que vivimos entonces.

Una buena manera de comprender con mayor profundidad el contexto en el que se enmarca esta experiencia, de subrayar su valor, es hablar del claustro, de todas esas docentes que, de uno u otro modo y de forma cotidiana, construyen y participan en el devenir de una escuela como la que estoy describiendo.

Si atendemos de nuevo a las características de la escuela rural, en las que la diversidad del alumnado y de «grados» es muy notable, resulta obvio pensar que articular prácticas educativas que satisfagan las

necesidades de ambas etapas es una tarea bastante compleja. Pues bien, la situación que envuelve a este centro dificulta aún más esta tarea; un ejercicio que requiere, además de un elevado «tacto pedagógico» (Van Manen, 2003), coordinación y cohesión docente, formación del profesorado en metodologías multigrado y de ambas etapas educativas, y estabilidad del claustro. Sin embargo, las circunstancias que enmarcan este CRA dificultan la posibilidad de que puedan darse de manera satisfactoria los elementos anteriormente mencionados.

En primer lugar, la rotación constante de docentes es una característica notable, lo que implica cambios constantes en la plantilla. Además, al menos durante mi periodo de prácticas, se dieron algunas situaciones recurrentes que, si bien eran coyunturales, profundizaban todavía más en esta problemática: bajas por covid u otros motivos, excedencias, etc. Todo ello derivaba incluso en cambio de tutores dentro del mismo año académico con los perjuicios que este hecho supone. En definitiva, la ausencia de un claustro fijo, que repita año tras año, repercute negativamente en unas aulas en las que su modelo organizativo precisa una adaptación por parte del docente y una continuidad en el tiempo.

Por otro lado, es relevante subrayar que la minoría de docentes permanentes del CRA, así como los interinos que se unen cuentan exclusivamente con formación en Educación Infantil, y en casos excepcionales, en Educación Primaria. Esto representa un desafío considerable al abordar la enseñanza multigrado, ya que se requiere formación en ambas etapas educativas para llevar a cabo una práctica educativa acorde con las exigencias que plantea un contexto como el que se viene describiendo.

Asimismo, la inexistencia de un proyecto educativo definido, así como un consenso docente sobre los principios metodológicos que deben sustentarlo añade una capa adicional de dificultad. De este modo, como puede imaginarse, esta carencia hace que la adaptación y cohesión entre los docentes sea aún más desafiante. De hecho, este aspecto influye de lleno en las aulas que conforman el CRA, ya que imperan estilos metodológicos muy dispares en función de la posición docente al respecto. Por consiguiente, se observa un claustro muy dividido y atomizado. Ello evidencia un ambiente tenso con perspectivas muy divergentes que dificultan la construcción de una identidad unificada para el centro.

4.2. Segunda parada: el proceso del prácticum

Para muchos de los estudiantes universitarios, el periodo del prácticum se convierte en un punto de inflexión, un antes y un después, determinante en muchos aspectos. Sin lugar a dudas, resulta toda una aventura; como sucede en las buenas aventuras, sabemos cómo comienzan, de dónde partimos y cómo damos los primeros pasos, aunque desconocemos el horizonte al que nos llevarán y si al final de ese camino que recién comenzamos a avanzar seremos los mismos. Mi reto era precisamente este: no ser la misma al final de esta andadura; en fin, dejar que la experiencia penetrara en mí.

Yo era alumna de un doble grado, uno que aunaba la formación de infantil y primaria. La idea ahora me parece algo ingenua, pero por entonces pensaba que navegaría, a través de esta doble titulación, por un mar de colores brillantes y aguas apacibles, con un horizonte bien definido. Sin embargo, el océano también guarda secretos, y en muchas ocasiones es traicionero, tanto que incluso me vi tentada de dar media vuelta en más de una ocasión, pero continué. Y continuar fue, quizá, la mejor de las enseñanzas, pues mirar hacia delante, a pesar de las tormentas y las dificultades del trayecto, me procuró asumir lo que era, me creía que era o quería llegar a ser: maestra.

En este sentido, este prácticum fue un punto decisivo para dilucidar realmente si este era mi sitio, si esa vocación que había tenido desde niña seguía interpelándome. Necesitaba verme al frente de un aula y entender cómo trasladar todas las enseñanzas de mis profesoras de la universidad; unas enseñanzas que tantas veces me habían resultado tremendamente incompletas o descontextualizadas. En este punto el prácticum se vuelve un espacio de aprendizaje determinante y decisivo para muchos de nosotros. También, gracias a este prácticum, el asunto de mi vocación quedó resuelto: aprendí que una vocación no es solo averiguar lo que nos gusta o lo que nos satisface, sino también –y sobre todo– lo que nos exige (Larrosa, 2020).

La elección de realizar el prácticum en una escuela rural fue una decisión deliberada, motivada por el deseo de comprender a fondo las particularidades y retos que enfrenta la educación en un entorno rural frente al contexto urbanita al que yo estaba acostumbrada. Mi propósito era claro: encontrar particularidades beneficiosas que se pudieran trasladar a los centros educativos si cabe más convencionales, urbanos, que es donde previsiblemente yo iba a desarrollar mi carrera profesional. Por consiguiente, el periodo de prácticum, el cual tuvo una dura-

ción de cuatro meses, se presentaba un tanto desafiante y «atípico», ya que implicaba una inmersión de lleno en una nueva realidad, ajena a mí y muy lejos de mi casa de Madrid.

Las características tan singulares del centro en el que se iban a desarrollar las prácticas modificaban en gran medida el modelo de prácticum que estaba diseñado desde mi universidad. En primer lugar, el tutor asignado desde la universidad debía lidiar con la barrera de la distancia, así como la imposibilidad de acudir a dicho centro y observar de primera mano el contexto en el que me encontraba.

Por su parte, la tutora asignada por el centro diseñó un plan de prácticas personal, con objeto de que yo pudiese conocer las características de todas las escuelas del CRA. El objetivo no era otro que obtener una visión lo más completa posible del funcionamiento del CRA como entidad en su conjunto. No obstante, lo que inicialmente parecía ser un buen plan –todos los planes son buenos sobre el papel– terminó siendo lo que yo sentí como una limitación, porque apenas pude establecer cierto sentido de pertenencia a alguno de los centros, lo cual, ya con cierta perspectiva, creo que hubiese facilitado mi labor dentro del aula. Hay que tener en cuenta que había un número considerable de escuelas –siete en total– y que cada semana era como si regresara casi por primera vez a cada una de ellas. Debido a ello sufría una notable desconexión con el clima del aula y el proceder en ella, lo que hacía que mi papel en el aula se limitase a ser una mera observadora de lo que allí sucedía.

Ni mucho menos estoy diciendo que este tiempo no fuera provechoso. Creo que con el paso de los días y con la práctica aprendí a observar. Gracias a ello reparé en todas las cosas que suceden en tan solo una hora de clase y las tareas tan diversas que ha de atender una maestra a lo largo del día, más si cabe en aulas con tanta disparidad de edades y necesidades educativas.

Por esta razón, puedo afirmar, sin miedo a equivocarme demasiado, que este papel de observadora debería ser el punto de partida de cualquier modelo prácticas. Entre otros aspectos, contribuye a desarrollar cierta sensibilidad frente a lo que sucede a tu alrededor y te proporciona cierta manera de mirar, de fijarte en aquello que muchas veces, por su cotidianidad, se nos pasa desapercibido. Si de verdad quieres reflexionar, cuestionar y conformar nuevos aprendizajes, debes aprender a mirar.

En muchas ocasiones, las palabras que llegan a tus oídos pueden llegar a ser incoherentes con los actos que se llevan a cabo. El núcleo

de esa incoherencia, lejos de lo que pueda pensarse, es fecundo: ahí es donde una comienza a forjar su propio criterio y cuestionar las propias ideas y analizarlas desde un nuevo contexto, bajo una nueva mirada. No debes olvidar que desde esta posición se tiene la oportunidad de recopilar información valiosa que sentará las bases para poder abordar desafíos posteriores con mayor solidez y conocimiento.

Por ello, a quienes se embarquen en la travesía del prácticum, les invito a abrazar el rol de observador desde una perspectiva positiva, analítica y crítica, siempre crítica. Anota los detalles que llamen tu atención y todas aquellas dinámicas que organizan el tiempo y las formas de hacer del aula. Con el tiempo, esta observación se convertirá en un pilar esencial para contrastar y dar sentido a toda la experiencia que atesoras en tu periodo de prácticum, más todavía si la integras con todo ese conocimiento que has ido adquiriendo en las clases de la universidad.

No obstante, tal y como ocurrió en este proceso, llega un momento en el que también es necesario pasar a la acción, esto es, convertirse, por fin, en parte activa de todo aquello que has observado hasta ese momento. Para ello es de vital importancia tener una continuidad en un aula de trabajo; crear una conexión con tu aula de referencia que te permita una mayor interacción, de modo que progresivamente puedas ir realizando diversas propuestas que te vayan poniendo a prueba. Porque las prácticas van precisamente de eso, de ponerse a prueba, de exponerte y atreverse a formar parte de una conversación cuyo devenir, en el fondo, ignoras al completo.

Por otro lado, sea cual sea el escenario en el que se lleven a cabo tus prácticas, resultará determinante el tipo de relación que establezcas con el claustro docente, y más aún con el tutor que guíe tu estancia en el centro escolar. Esto fue especialmente importante en mi caso, porque tan lejos de mi casa lo único que tenía era la vida escolar y a mis compañeros docentes.

A pesar de ello, todavía hoy siento que no conecté con mi tutora de prácticas lo cual es algo con lo que debes contar antes de comenzar las prácticas. Siempre asumimos que las relaciones van a ir bien, pero en ocasiones no es así, y casi nunca estamos preparadas para ello. Este es un aspecto que puede darse en cualquier centro educativo en el que te toque desarrollar las prácticas y para el cual debes estar, cuando menos, advertida.

Este tipo de relación afectó de lleno en el proceso del prácticum. El sentimiento de aislamiento e inseguridad se apoderaba de mí en el día a día del aula. Asimismo, la tutela recibida por parte de la tutora de

prácticas tampoco resultó satisfactoria. En aquellos momentos yo necesitaba seguridad y orientación y el hecho de no recibir indicaciones claras, comentar las prácticas docentes que realizábamos, o por qué se tomaban unas decisiones y no otras, me provocó un sentimiento de incertidumbre constante. Es cierto que en ocasiones yo manifestaba cierto desacuerdo con lo que veía que se hacía; con el tiempo siento que ello supuso un gran distanciamiento con el centro escolar. Nunca sentí que mi punto de vista fuera bien recibido, al menos de una forma franca y honesta. En cualquier caso, tampoco lamento haber manifestado, en ocasiones, ciertas discrepancias. Como entonces, estoy convencida –más ahora si cabe– de que la buena maestra debe cuestionarse la realidad educativa con la que le ha tocado lidiar. No se puede transformar nada, mejorar, si no revisamos permanentemente qué es educar; cuáles son los principios que fundamentan nuestro quehacer diario en el aula, siempre con la vista puesta en el más allá, con objeto de desplegar un puente entre lo que se es y se quiere llegar a ser.

En este camino y, de forma paralela, la tutela proporcionada por parte de la universidad se manifiesta como un pilar fundamental en todo este proceso. En nuestro caso, la distancia no fue un impedimento para poder tener un seguimiento continuo y cercano de la experiencia vivida. Esta relación estaba fundamentada en una sola cosa: la confianza. Por un lado, su confianza me ayudó a no perder el foco de lo que yo hacía allí y cuál debía ser mi papel en la escuela. Por otro lado, yo tenía plena confianza en el criterio de mi tutor, el lugar desde donde me aconsejaba. El tiempo no ha hecho sino darle la razón en muchas de las cosas que él me decía, me comentaba o aconsejaba.

El seguimiento del prácticum por parte del tutor de la universidad se llevó en torno a dos ejes: acompañamiento emocional y acompañamiento académico. Aunque este primero en muchas ocasiones no se tiene en cuenta, es muy necesario para que pueda llegar a darse un buen desempeño «académico» por parte del alumno en prácticas.

Con el fin de poder llevar a cabo un acompañamiento en el ámbito emocional y la gestión de diversas situaciones en el contexto escolar, se llevó a cabo la elaboración de un *emociodiario*.¹ Esta era una herramien-

1. La tutela de esta alumna se enmarcó en un proyecto de innovación docente titulado «Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum (CEAMFIP)» de la Universidad Autónoma de Madrid. En el marco de este proyecto, el *emociodiario* fue una herramienta fundamental para identificar y trabajar las distintas emociones y sentimientos que se fueron vivieron durante el período de prácticas.

ta, un diario, en el que pudiesen plasmar las emociones que podía ir experimentando, semana a semana, durante el desarrollo de la asignatura de prácticas. Algo más que un diario al uso, generalmente limitado a la descripción de las actividades que se realizan diaria o semanalmente en el aula y en el centro, el emociodiario tiene como objetivo subrayar las emociones que emergen del quehacer cotidiano, en virtud del encuentro con personas (con los alumnos, con otros profesores, con sus compañeros de prácticas o incluso conmigo mismo), espacios y situaciones.

Ser consciente de tus emociones durante este proceso resulta un elemento clave para poder sacar tu máximo potencial, sin sentirte limitado por ciertas emociones. Si estas se desbordan, pueden ocasionar situaciones de «bloqueo» y de angustia que te impidan seguir creciendo en el ámbito profesional. Por esta razón, el acompañamiento académico no puede desvincularse del ámbito emocional. Sin lugar a duda, es un factor decisivo para procurar el mejor crecimiento personal y profesional del estudiante. En fin, son dos caras de la misma moneda.

Experiencias significativas

La experiencia en la escuela rural supuso el enfrentamiento con una serie de desafíos que condujeron, en primera instancia, a una profunda reflexión sobre la metodología educativa que predominaba en el aula.

Antes de comenzar a explicar este aspecto, se debe tener en cuenta que el centro se encontraba en proceso de formación en cuanto al trabajo con textos reales en el área de lengua y la enseñanza de matemáticas de forma manipulativa. Durante la estancia en la escuela de referencia, en la cual se estaba a favor de la efectividad de este tipo de metodología, se pudo observar su implementación con mayor detenimiento.

Durante una de las sesiones, se llevó a cabo una actividad basada en textos instructivos, usando como material textos reales proporcionados por el alumnado. Con el objetivo de abordar la práctica desde una «metodología multigrado», se dividió a la clase en grupos heterogéneos para trabajar cooperativamente. Sin embargo, la práctica se alejó mucho de ser cooperativa y estar adaptada para todos los niveles curriculares del aula. La actividad propuesta, que consistía en identificar las partes de un texto instructivo y subrayarlas con colores diferentes, así como identificar sustantivos y verbos, no resultó atractiva ni adaptada para el alumnado de 3, 4, y 5 años. Como consecuencia, los estudiantes más pequeños se veían desplazados de la dinámica, por lo que se dedi-

caban a jugar entre ellos y abandonaban el «equipo» de trabajo. A pesar de ello, al concluir la actividad, se resaltó el producto final, destacando que este tipo de metodología fomentaba el aprendizaje conjunto.

Como estudiante en prácticas, durante el desarrollo de la actividad me correspondía dirigir uno de los grupos e intentar que siguieran cada uno de los integrantes la actividad encomendada. Mi primer «choque» de realidad –y situación de angustia y descontrol– surgió al darme cuenta de que la actividad no estaba previamente planificada y que debía ir siguiendo las indicaciones que se iban dando de manera improvisada. Al mismo tiempo, observaba que el alumnado de Educación Infantil no era capaz de llevar a cabo lo que se estaba pidiendo o, al menos, no estaba teniendo ningún sentido para ellos lo que se estaba realizando. En este punto del prácticum ya se evidenciaron dos situaciones problemáticas a las que enfrentarse: la falta de programación y planificación, así como la incoherencia del proceder metodológico.

Al observar estas discrepancias, mi primera reacción fue comunicar de la manera más delicada posible que ciertas partes de la actividad estaban desconectando por completo a los alumnos de Educación Infantil, sugiriendo la posibilidad de proponerles una actividad más específica para su nivel que pudieran llevar a cabo.

En otra ocasión, se planteó trabajar con cartas reales proporcionadas por los alumnos y profesores. El objetivo era que los estudiantes identificaran el formato típico de una carta: saludo, cuerpo de mensaje, despedida y firma, además de clasificarlas por temáticas. Aunque esta parte inicial de la actividad resultó más exitosa, surgieron problemáticas cuando se les pidió analizar una carta específica para identificar sus partes. La carta en cuestión, escrita en 1975 en letra cursiva y de difícil legibilidad, representó un obstáculo para los niños de Educación Infantil. Este episodio resalta la importancia de una planificación y organización cuidadosa, considerando el nivel de madurez del alumnado. En este punto se debe reflexionar sobre la tendencia que hoy en día impera en las aulas sobre la etiqueta de «metodología activa o cooperativa», que parece que, sea cual sea la situación que se dé, se está logrando.

Estos desafíos conducen a reflexionar sobre la verdadera esencia de la calidad educativa y si es más importante una actividad que se alinee con las necesidades educativas de tu aula, o si la comunidad docente valora más una etiqueta, sea cual sea esta: «innovadora»; «significativa»; «activa»; etc. No debemos olvidar que la eficacia de una práctica educativa radica en la capacidad de adaptarse a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes, no en su «etiqueta». En definitiva,

bajo mi punto de vista, la clave está en encontrar el equilibrio entre la «innovación» y la efectividad en el proceso educativo.

Fruto de todo esto, surge la posibilidad de poner a prueba todo aquello que te cuestionas desde tu propia actuación. Sin embargo, con el fin de poder diseñar y planificar propuestas, es preciso que seas conocedor de la programación semanal de tu aula. Por ello, dicho aspecto fue comentado con la tutora, de modo que, aunque la tónica general no era «programar», se me pudiera ofrecer un registro de aquellos contenidos que faltaban por abordar y para los cuales pudiera diseñar alguna situación.

Diseñar propuestas metodológicas desde un enfoque multigrado resultó una tarea bastante compleja, ya que mientras que el currículum de Educación Infantil tiene una estructura globalizada para toda la etapa, el de Educación Primaria se encontraba, en ese momento, muy estructurado para cada curso académico (la LOMLOE se acababa de aprobar por entonces). Dichas propuestas debían estar muy bien diseñadas, de modo que se partiera de un ámbito de estudio general que pudiera concretarse en diversas tareas o actividades para todos los niveles presentes en el aula.

Al comienzo de este camino, me resultaba muy angustiante observar que no siempre se llegaba a todos desde este enfoque, y la falta de *feedback* por parte de mi tutora me llevaba a sentirme muy sola en este camino hacia la búsqueda de situaciones significativas para todo el alumnado. En mi mente estaba la posibilidad de que la metodología del trabajo cooperativo pudiera tener un efecto positivo en estos contextos, siempre y cuando se diseñaran propuestas didácticas planificadas y secuenciadas con tareas de diversos niveles de complejidad. Por lo tanto, decidí ponerlo en práctica, y obtuve una gran satisfacción al ver los resultados favorables por parte de todo el alumnado. Por este motivo, en un contexto complejo, es necesario realizar un trabajo continuo de ensayo-error, donde este último tenga una connotación positiva en términos de aprendizaje y cambio, siendo muy importante que la mirada que cuestione ese proceder sea crítica, analítica y reflexiva con el proceder metodológico.

Por un lado, al llegar a un aula como alumno en prácticas, lo más probable es que no seamos los primeros, y, por tanto, que tengas que enfrentarte a la «sombra» de aquel alumno que estuvo antes que tú en ese mismo contexto. En mi experiencia, aun no estando ese alumno físicamente en el centro, seguía estando muy presente para el alumnado y la comunidad educativa. Esta situación derivó indirectamente en

una constante comparación con su figura, lo cual, en un principio, llegó a afectarme y a condicionar mi periodo de adaptación. Sin embargo, llegó un punto de inflexión en el que en lugar de sentirme presionada por superar o igualar sus expectativas, opté por enfocarme en mi propio crecimiento y aprendizaje. Para ello, resulta crucial emplear estrategias de aceptación y focalización positiva. Estas nos permiten darnos cuenta de que cada uno tiene su propio estilo y enfoque pedagógico, y que lo esencial es brindar lo mejor de ti mismo. Sin darte cuenta, por lo menos con lo referente al alumnado, acabarás ganándote parte de su confianza y aprecio. Quizás tan solo se trate de una cuestión de paciencia, así que, por favor, date tiempo...

Por otro lado, este contexto en el que se enmarca la escuela rural ofrece una perspectiva educativa única, que solo podrás adquirir tras una estancia prolongada en este estilo de escuelas. Aquí, el entorno se convierte en una herramienta con un potencial didáctico extraordinario, y el desarrollo socioemocional del alumnado es una de sus máximas prioridades.

La facilidad con la que se propone una situación de aprendizaje, a partir de lo observado fuera del aula resulta un aspecto muy enriquecedor, susceptible de ser trasladado a los centros convencionales, donde la interacción con el entorno, *a priori*, es mucho menor.

Por último, me parece oportuno recalcar que la situación más difícil a la que me tuve que enfrentar, dentro del centro escolar, fue al estilo de relaciones que se daban dentro del claustro docente y que, sin yo quererlo, me acabó salpicando de lleno, así como a las discrepancias sobre el impacto de este estilo de educación para el alumnado.

El hecho de no compartir los mismos puntos de vista, en lo referente a la conveniencia de llevar a cabo agrupamientos de estudiantes, en ocasiones, como ya he señalado, discutibles, provocó que el centro acabara generando, de puertas para dentro, una visión no muy «favorable» hacia mi persona. Ello me hizo sentir muy aislada o desinformada de ciertos aspectos de la vida escolar. Asimismo, había una incoherencia absoluta entre la relación que ciertos miembros de la comunidad educativa tenían en la relación directa conmigo, en comparación con lo que se estaba gestando de puertas para dentro.

Esta disparidad de realidades desencadenó un conflicto interno que impactó en mi bienestar emocional y en mi capacidad para saber aprovechar la enriquecedora experiencia que allí se me presentaba para mi futuro laboral. Fruto de ello, la inclinación hacia la tendencia de la «rumiación» por mi parte, es decir, repensar constantemente ciertos

sucesos generalmente negativos, se consolidó como una gran barrera para poder focalizarme en los aspectos positivos de la experiencia y sacarle el máximo partido. Dicho contexto me sumió en un sentimiento de tristeza, que, aunque poco se hable al respecto, ten por seguro que podrá florecer en determinados aspectos de tu prácticum y deberás, por tanto, aprender a sobrellevarla de la mejor manera posible.

Esto también me hizo reflexionar sobre las lógicas que gobiernan el funcionamiento de un centro escolar, esto es, todo aquello que recibe el nombre de «micropolítica», y que tanto condiciona el día a día en el centro y las relaciones entre sus miembros. No hay que olvidar que el centro es un microcosmos con una historia colectiva a sus espaldas. En cierto modo, el estudiante de prácticas no es allí más que un invitado, en principio alguien ajeno, que ha de integrarse en una comunidad totalmente hecha y que depende en buena medida de cuán abierta y acogedora sea la cultura del centro.

Además, no hay que olvidar que, en esencia, un centro educativo es un lugar de trabajo, un entorno laboral para los profesionales que ahí trabajan. Y ello, de por sí, genera conflictos, pues un centro, al fin y al cambio, es una multitud de miradas individuales que muchas veces difieren en sus intereses, perspectivas, etc. Esta experiencia me permitió comprender la importancia de la comunicación efectiva y la forma en que pueden conducirse las relaciones entre las personas que formamos parte de ese entorno profesional.

4.3. Tercera parada: reflexionando sobre el impacto del prácticum

El desarrollo de las prácticas educativas en el seno de un CRA ha dejado una huella imborrable en mi formación como maestra. Creo que la experiencia invita a cuestionarse continuamente la visión educativa con la que en un primer momento puedes llegar a sus aulas. Asimismo, el conocimiento de otra realidad educativa, tan desconocida para la mayoría de los estudiantes universitarios, supone una fuente de enriquecimiento para esa formación inicial que, quizás, deja de lado ciertos contextos más «atípicos» que podrías encontrarte en tu recorrido como docente y que precisan una formación más específica.

Además, la complejidad que supone la implementación de prácticas educativas significativas y profundas en un aula multigrado invita a

buscar soluciones alternativas en un contexto educativo que día a día te desafía.

Este contexto desafiante, en esta ocasión, resultaba ser la adaptación de la práctica educativa a varios niveles educativos, en un mismo tiempo y asegurando el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, la búsqueda de posibles soluciones para esta situación pone en marcha una serie de mecanismos que te permiten crecer profesionalmente, con el fin de poder tener una mayor capacidad de reacción y adaptación a cualquier dificultad que puedas encontrarte en tu próximo entorno laboral, sea cual sea el contexto educativo en el que se enmarque.

El choque de perspectivas, vivenciado y observado en el desarrollo del prácticum, así como en el conflicto con la comunidad educativa, supuso una lección sobre la importancia de la comunicación efectiva y el respeto mutuo en cualquier contexto educativo. De modo que un centro educativo únicamente podrá llegar a funcionar como una sola entidad si la comunidad educativa rema en una misma dirección, llegando al acuerdo sobre las posibles diferencias y teniendo siempre en cuenta la opinión de todo el claustro docente. Un centro educativo es un proyecto en perpetuo movimiento.

En cuanto a la formación inicial previa al proceso del prácticum, en primer lugar, se observa una falta de formación en lo referente al tratamiento de las emociones y los sentimientos que, irremediamente, te asaltan en el ámbito profesional. La exposición que exige la práctica docente te sitúa en posición de vulnerabilidad emocional ante los propios sentimientos y emociones, pero también hacia los sentimientos y emociones de otros (estudiantes, compañeros/as, familias). Por eso este extremo necesita un tratamiento especial en el marco de la formación docente.

En segundo lugar, la falta de contextualización de los conocimientos que se imparten en la carrera con relación a la realidad de las aulas. En muchas ocasiones, vivencias situaciones para las cuales no tienes recursos. Del mismo modo, se precisa una mayor formación inicial acerca de la «didáctica» para enseñar contenidos. Durante este periodo tuve la sensación de que esta didáctica acaba siendo más fruto de la propia cosecha del estudiante que un reflejo de lo aprendido desde las universidades. Incluso puedo ir más allá y preguntarme, en fin, si es posible realmente «enseñar a enseñar» y cuál es el mejor modo de aproximarse al tipo de conocimiento tan particular que exige esta tarea.

4.4. Cuarta parada: una nueva mirada para mi «yo» del pasado

En numerosas ocasiones, nos gustaría retroceder en el tiempo y revivir experiencias, pero con una perspectiva diferente, aprovechando la sabiduría que el camino ya recorrido nos ha brindado. Por esta razón, para ti que tal vez estás a punto de emprender este viaje, comparto esta carta dirigida a mi 'yo del pasado', la cual habría deseado que alguien me leyera en su momento.

Querida yo del pasado:

Sé que estás a punto de partir para comenzar tus prácticas en el CRA y que sientes una mezcla de emoción y nerviosismo. Quiero que sepas que estás a punto de embarcarte en una experiencia que marcará para siempre como maestra, más bien te ayudará a encontrarte y saber qué tipo de maestra quieres ser en un futuro.

En primer lugar, quiero recordarte que estés tranquila. Las adversidades que puedes encontrar en el camino no deben desanimarte, al contrario, serán oportunidades de aprendizaje. No te preocupes por los momentos difíciles, porque de ellos surgirán lecciones que te llevarás contigo para siempre y que formarán parte de la persona que ahora eres. Ya te adelanto que hoy en día eres una maestra que ha reforzado su vocación y que se encuentra feliz de saber que este es su camino, que está en el sitio correcto.

Recuerda: no merece la pena quedarte solo con lo negativo. Solo tú sabes quién eres realmente y debes vivir esta experiencia desde la confianza en ti misma. Focalízate en lo positivo y disfrutando al máximo de esta experiencia y aprovechando cada situación.

No olvides que la vida en el centro es solo una parte de tu vida y que es muy importante cuidar tu bienestar personal. Esto será igual de importante cuando te conviertas en maestra de verdad, así que prométeme que no te vas a quedar todo el día encerrado haciendo cosas del cole ¡Sal a darte por lo menos un paseo por la playa!

Aunque haya una distancia de 700 kilómetros, quiero que sepas que no estarás sola. Tu tutor desde la universidad será un apoyo muy importante para ti. Él cree en ti y está ahí para guiarte y recordarte que la educación necesita de personas como tú, analíticas y críticas, que cuestionen lo observado y busquen siempre mejorar. Él va a ser una figura muy importante que te permitirá aprovechar esta experiencia.

Disfruta de cada momento de esta experiencia, estás en el camino correcto y estás destinada a hacer grandes cosas en el mundo de la educación. Recuerda, tu granito de arena cuenta y conseguirás formar un gran vínculo con tu alumnado.

Con todo mi cariño y confianza en ti.

Tu yo del futuro, Lucía

Referencias bibliográficas

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.

Van Manen (2003). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

5.

Prácticas en la escuela Waldorf: la experiencia del profesor de inglés en formación

| CARLA RAQUELI NAVAS LORENZONI

5.1. Introducción

Este trabajo presenta la experiencia en las prácticas de un exalumno (actualmente profesor) de un curso de formación Waldorf de Brasil. Esas prácticas fueron realizadas en clases de lengua extranjera de la Educación Básica Obligatoria de nivel fundamental, con niños de 7 a 11 años en una escuela Waldorf brasileña. Por medio de entrevistas abiertas, el exalumno (posteriormente llamado «profesor-entrevistado») cuenta experiencias que favorecen la idea de que es posible crear un ambiente de formación integral del ser humano en clases de lengua extranjera.

No se lee en la literatura académica artículos sobre ese tema, es decir, sobre prácticas de alumnos en curso de formación Waldorf para lenguas extranjeras. De esta manera, ese trabajo plantea aspectos que seguramente contribuirán a las reflexiones relacionadas con la formación del profesor de lengua extranjera, sea de la pedagogía Waldorf o no.

Así, el objetivo principal de este trabajo es conocer la experiencia de prácticas de un alumno del curso de formación Waldorf. Los objetivos secundarios son: reconocer los sentidos producidos en las prácticas que estén relacionados con la formación integral del alumnado e identificar la amplitud que las prácticas puedan dar en relación con actividades que motiven el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el texto se presenta, además de esta introducción, la fundamentación teórica que se refiere a estos elementos:

- las prácticas en la formación del profesor;
- la pedagogía Waldorf, con alusión al histórico de esa pedagogía, a algunas características específicas y al proceso de formación del profesorado;

- la educación integral;
- la educación lingüística.

Igualmente se presenta la metodología empleada para el desarrollo de este estudio y consecuente escrita de este capítulo. Aparte siguen las experiencias y la percepción del profesor-entrevistado en las prácticas, algunas consideraciones teóricas sobre las experiencias compartidas, las consideraciones finales y la bibliografía utilizada.

5.2. Fundamentación teórica

Las prácticas

Según Pereira (2017), las prácticas se constituyen como una instancia articuladora-consolidadora del proceso de formación del futuro docente, que prevé la implementación de la iniciación no solo a la práctica, sino a la praxis, como un movimiento de inseparabilidad entre teoría y práctica. Además, la autora afirma que es específicamente en el transcurso de las prácticas, en el espacio escolar, donde se promueve la práctica reflexiva y el diálogo con la teoría, así como el lugar en el que el estudiante en prácticas recopila información y le permite comprender la dinámica entre la cultura académica y la cultura escolar.

Es necesario añadir, según el contexto de este estudio, que el alumno de prácticas de un curso de formación Waldorf establece paralelos aún más complejos, pues reflexiona sobre lo que estudió en la formación académica tradicional y en la formación Waldorf, además de relacionar estas teorías a lo que vivencia en las prácticas en el contexto real del aula.

A continuación, se presentan algunos aspectos relacionados específicamente con la pedagogía Waldorf y a las prácticas en sus cursos de formación.

La pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf constituye una aportación a la renovación pedagógica, avalada por una experiencia de más de 100 años. Hoy día es un referente en muchas partes del mundo.

Este ítem presenta un poco de su histórico, algunas características y aspectos relacionados específicamente con la formación del profesor Waldorf y las prácticas en ese contexto.

El histórico de la pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf es un movimiento pedagógico basado en la preparación teórico-práctica de Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo y artista austriaco. Las escuelas de pedagogía Waldorf nacieron a principios del siglo xx, cuando Europa atravesaba una gran crisis por el fin de la Primera Guerra Mundial. En aquella época se buscaba una renovación de la sociedad en diferentes ámbitos de la vida cultural, social y económica.

Rudolf Steiner hizo muchos estudios sobre pedagogía, didáctica y metodología con los profesores de la que sería la primera escuela orientada por la pedagogía Waldorf, en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Ashtoria, en Stuttgart, Alemania. La escuela abrió sus puertas el 7 de septiembre de 1919, motivada por la demanda de los propios trabajadores de la fábrica. La escuela comenzó con 256 estudiantes de jardín de infantes y primaria, la mayoría de los cuales eran hijos de trabajadores de la fábrica. Sin embargo, a los pocos meses empezó a acoger a cientos de niños de la ciudad de Stuttgart.

Bajo la dirección de Rudolf Steiner, en la década de 1920 se abrieron más escuelas en Alemania y en otros países europeos, como los Países Bajos, Gran Bretaña y Francia. Sin embargo, el movimiento pedagógico Waldorf se vio amenazado por el régimen nazi, cuando las escuelas en Alemania comenzaron a cerrar. Al final de la Segunda Guerra Mundial, algunas de estas escuelas fueron reconstruidas y muchas otras se crearon en el centro y norte de Europa.

En los últimos años, el movimiento Waldorf ha crecido mucho en varios países. Actualmente, según la Federación de Escuelas Waldorf de Brasil (FEWB), hay más de 2000 escuelas de Primera Infancia y 1200 de Primaria y Secundaria funcionando con esta pedagogía en todo el mundo.

Algunas características de la pedagogía Waldorf

Según el sitio de la Federación de Escuelas Waldorf de Brasil,¹ la pedagogía Waldorf se basa en una visión ampliada y completa del ser

1. <https://www.fewb.org.br/index.html>

humano y su desarrollo, en la que los niños y jóvenes son considerados en sus aspectos individuales y en las particularidades del grupo etario al que pertenecen. La pedagogía Waldorf busca entonces brindar condiciones para que cada individuo descubra su potencial y se desarrolle, superando sus desafíos y realizando sus talentos. La formación de personas libres, sensibles y creativas se fundamenta en los valores de la fraternidad y la responsabilidad, la conciencia grupal, la alimentación saludable y la relación respetuosa y productiva con la naturaleza. Además, se busca desarrollar el pensamiento de manera adecuada a cada grupo de edad, en sintonía con sentimientos equilibrados y fomentando la fuerza de voluntad y determinación, formando así personas con potencial para actuar en la sociedad en que viven.

En el mismo sitio se afirma que un aprendizaje que privilegia solo el intelecto difícilmente alcanza a todo el ser humano. Las emociones y sensaciones que acompañan la experiencia de aprendizaje respaldan lo que se capta intelectualmente. En la escuela Waldorf, la expresión artística, presente en todas las áreas del conocimiento, favorece y posibilita esta integración, al exponer libremente los deseos humanos. Cuando la información se elabora en el intelecto (pensamiento), pasa por los órganos de los sentidos (sentimiento) y determina una voluntad (actuar) se convierte en conocimiento. Pensar, sentir y actuar es el camino hacia el aprendizaje.

La pedagogía Waldorf trabaja con el objetivo de formar integralmente al alumno. Steiner (2014) afirma que este tipo de educación tiene como objetivo desarrollar medidas de formación basadas en el propio ser humano para que pueda alcanzar su pleno desarrollo de manera integral. El autor afirma también que buscamos formar al ser humano para que pueda revelar lo que existe en el ser humano en su conjunto.

El profesor en la escuela Waldorf: la formación, los cursos de formación y las prácticas

Lorenzoni (2022) plantea que el docente que trabaja en la pedagogía Waldorf, además de la formación académica tradicional, cuenta con una formación específica ofrecida por centros de formación especializados en esta pedagogía. Sin embargo, en ocasiones, por falta de profesionales con esta formación específica, las escuelas contratan profesores que solo tienen formación tradicional y les piden que realicen la formación específica concomitantemente.

Un poco de la historia sobre los cursos de formación en Brasil es contada en las páginas del sitio de la Federación de Escuelas Waldorf de Brasil: la pedagogía Waldorf comenzó en Brasil en la década de 1950. Los primeros profesores trajeron su experiencia y conocimientos desde Alemania, donde la pedagogía ya estaba en marcha desde 1919, fecha en la que se fundó la primera escuela. Estos pioneros transmitieron sus conocimientos a sus primeros colegas, que aprendieron a través de la práctica y del intercambio de experiencias y materiales. Con el crecimiento y éxito de la pedagogía en la primera escuela se formalizó un proceso de formación.

La aparición de más escuelas, inicialmente en el estado de São Paulo y luego en todo Brasil, generó la necesidad de más cursos de formación. Ya en este siglo surgió el impulso de agrupar cursos de formación con el objetivo de intercambiar experiencias, definir temas básicos y necesarios para cualquier iniciativa formativa, discutir el currículum formativo y mantener la calidad y profundidad necesaria para trabajar la pedagogía Waldorf.

La labor docente implica el aprendizaje de los contenidos y la formación integral del alumnado, considerando la fase de desarrollo del estudiante. Steiner (2015) presenta algunas recomendaciones al profesor; entre ellas, que sea una persona de iniciativa, que se interese por los asuntos de la humanidad y por los asuntos más ínfimos de cada niño y que sea autónomo, libre, y no una máquina de enseñanza.

El autor también considera que, en el proceso de formación se espera que el profesor desarrolle entusiasmo interior y amor por la educación adquiridos de la observación de la naturaleza humana (Steiner, 2014). También recalca que cuando se conoce al ser humano, el amor por él brota espontáneamente y eso debe ser lo mejor para la práctica de la educación. Plantea que la pedagogía es amor por el ser humano resultante del conocimiento acerca de él y, por lo tanto, como mínimo, solo puede construirse sobre esto.

En la formación del cuerpo docente Waldorf, un aspecto importante señalado por Steiner (2014) es la necesidad de participar con el corazón en la sociedad. Este aspecto, que guía al cuerpo docente, repercute en la formación de los estudiantes. Kiersch (2015) destaca que, para Rudolf Steiner, más allá de los elementos del plan de estudios o de los procedimientos de enseñanza, lo importante para el éxito pedagógico son las relaciones personales vitales que el profesor haya establecido con todo lo que quiera enseñar.

Las prácticas en los cursos de formación Waldorf son momentos en que el futuro profesor vive y siente lo que estudió en teoría durante el curso. Son parte del proceso de formación en la medida que da al sentir y a la emoción la oportunidad de estar presentes, así como estuvo el pensar en los estudios teóricos. Como afirman Moraes y De la Torre (2018), conocer no es una operación mental, sí una activación de los pensamientos y raciocinios que tienen como base las emociones vividas en determinadas circunstancias.

Así, las prácticas en el proceso de formación son momentos para el inicio del desarrollo de las emociones que van a rellenar el corazón del futuro profesor.

El próximo ítem se refiere a la educación integral, tema que acompaña las experiencias del profesor-entrevistado.

Educación integral

Se sabe que existen diferentes concepciones de educación integral. Hay un enfoque que se refiere a una educación que se dirige a la formación integral del ser, cuyo trabajo educativo va más allá del desarrollo cognitivo/intelectual, abogando por el desarrollo de la potencialidad humana con un equilibrio entre los aspectos cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales. Esta concepción supone una práctica pedagógica que comprende al ser humano en su totalidad. Hay otro enfoque que enfatiza la integración de conocimientos en aspectos interdisciplinarios y transdisciplinarios. En este concepto se cuestiona el paradigma de la ciencia moderna que disocia, fragmenta y formaliza los diversos campos del conocimiento humano en ciencias específicas, estancas y sin una visión de totalidad. Esta concepción de la educación propone una estrecha articulación curricular que busca abordar el conocimiento de manera más amplia, global y, por lo tanto, integral.

En cuanto a la primera concepción, autores como Wallon (1986, 2007) y Vigotsky (2000, 2012) proporcionan bases teóricas. Los estudios de estos teóricos afirman que el proceso de desarrollo humano se produce a través de interacciones sociales, marcadas por contenidos afectivos y cognitivos que se influyen mutuamente. En la misma línea, Wallon (1986, 2007) defiende que la dimensión afectiva constituye las primeras respuestas dadas por el recién nacido, formando así la base de la estructura psíquica a partir de la cual se producirá el desarrollo humano.

Vigotsky (2003) recalca que el aspecto emocional del individuo no es menos importante que otros aspectos y es responsabilidad de la educación, de la misma manera que lo son la inteligencia y la voluntad. Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, una actividad consciente del ser humano, no implica solo cuestiones cognitivas. El autor señala además que las reacciones emocionales desempeñan una influencia esencial y absoluta en el comportamiento humano y en todos los momentos del proceso educativo. Si el objetivo es que los alumnos recuerden mejor o ejerzan más su pensamiento, se debe estimular estas actividades emocionalmente. La experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de emoción se recuerda de manera más sólida, firme y duradera que un hecho indiferente. La neuropedagogía, con datos muy actuales, aborda aspectos como estos, anteriormente presentados por los teóricos.

A partir de los estudios de los autores, se concluye que el ser humano no es un ser completo y terminado cuando nace, sino un ser que se forma en la relación con los demás, en un proceso histórico y cultural y en sus experiencias individuales dentro de ese contexto. Conocer estas bases teóricas y actuar de acuerdo con ellas es parte del camino para desarrollar una educación integral y humanizadora (Lorenzoni, 2022).

Freire (1996) destaca que el profesor necesita estar abierto al deseo de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa en la que participa. Esta apertura al querer bien no significa, de hecho, que como profesor uno se obligue a querer a todos los alumnos de la misma manera. Significa, de hecho, que la afectividad no le asusta al profesor y que este debe sellar auténticamente su compromiso con los educandos en una práctica específica de ser humano.

Lorenzoni (2022) señala:

También creo que en el contexto mundial en el que vivimos, no podemos pensar en el conocimiento y en la sociedad como algo separado del ser humano, ni siquiera en el ser humano separado de la sociedad a la que pertenece. No puedo dejar de mencionar a Freire (1987), en relación con el concepto de praxis asociado a la educación a través del diálogo y basado en la reflexión, la concienciación y las acciones de las personas sobre la realidad. Sigo esta idea de formación integral, y es válido considerar que no hay un modelo a seguir; al contrario, las particularidades y potencialidades de cada contexto deben ser consideradas, lo que está directamente relacionado con las habilidades de los educadores involucrados

en el proceso. La formación de los alumnos no debe estar alejada de la posibilidad de actuar en el mundo, al contrario.

Morin (2002), en su obra *La cabeza bien puesta*, afirma que una persona con una buena formación, en lugar de acumular conocimiento, tiene al mismo tiempo una habilidad general para plantear y abordar problemas, y principios organizadores que permitan conectar el conocimiento y darle sentido.

El autor enfatiza que «los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo» (Morin, 2002, p. 17).

En este contexto, Leffa (2006) define la disciplinarietà como la visión de la ciencia enfocada en un mapa fragmentado en pequeñas áreas. Por el contrario, el proceso interdisciplinario está relacionado con el intercambio, la integración y la conexión entre las partes, entre dos o más disciplinas. En este sistema, hay una interacción de disciplinas que estudian un objeto determinado. No hay jerarquía entre las disciplinas y la identidad de cada una debe ser reconocida y respetada (Leffa, 2006). Además de este concepto, se presenta la transdisciplinarietà, que, junto con la interdisciplinarietà, es uno de los conceptos fundamentales en la obra de Freire (Gadotti, 1997) y representa mucho más que un método pedagógico o una actitud del profesor: es, eminentemente, la verdadera exigencia del acto pedagógico en sí. El propio legado del educador se caracteriza por su carácter transdisciplinario, ya que, como destaca Gadotti, trabajaba simultáneamente con perspectivas teóricas de militante político, filósofo de la liberación, científico, intelectual, revolucionario, etc. Freire entendía que el propósito del conocimiento debía ser: comprender, investigar e interpretar y transformar el mundo. Según Gadotti (1997), Freire instaba a los alumnos a buscar otros conocimientos fuera del currículo, de manera integradora e interactiva, y sostenía que dicha búsqueda debía ir acompañada de un compromiso político en favor de la causa de los oprimidos.

En cuanto al estudio de lenguas extranjeras, Lorenzoni (2022) afirma que es posible permitir un aprendizaje significativo y para la vida, conectando los conocimientos científicos, culturales y humanos. Para lograrlo, propone consideraciones sobre prácticas que buscan romper con la linealidad, la fragmentación, la falta de contexto y el tradicionalismo en la pedagogía. En la propuesta de la pedagogía Waldorf, la

interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se presentan como posibilidades de un trabajo respetuoso y humanizado que avanza hacia la formación integral del ser. En el proceso de educación lingüística (enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras), la autora afirma que las clases deben ir más allá de los contenidos, de modo que se realice una formación para la vida, para la convivencia humana con respeto mutuo y para una relación armoniosa entre la sociedad y la naturaleza, lo que caracteriza la integralidad del ser.

La educación lingüística

La educación lingüística es una vertiente de la lingüística aplicada que está ganando espacio por representar nuevas formas de ver la lengua, la enseñanza de lenguas, la formación del profesorado y las relaciones con la sociedad. Esta área de estudio está enfocada al contexto del estudiante y a sus circunstancias humanas, es decir, a las características de una persona compuesta de emociones, de historia y de posibilidades de actuar en la sociedad en que vive. Está unida al aprendizaje sobre la vida, que, a su vez, va más allá de lo utilitario, aunque también es necesario. Se refiere también a aquello que está lleno de cualidad humana, sensible y significativa.

Jordão (2018) define que educar lingüísticamente es mirar la enseñanza-aprendizaje de lenguas como un proceso de enseñanza-aprendizaje de procedimientos interpretativos; es relacionarse e interactuar con las personas, con el conocimiento, con las estructuras sociales, con las diversas dimensiones de la existencia humana. De esta manera, la educación lingüística es educación en la medida en que analiza los significados de las lenguas y las presenta como si tuvieran sentido en el mundo.

Educar lingüísticamente para Ferraz (2018), al pensar en la enseñanza de lengua inglesa como lengua extranjera, significa pensar en los nuevos roles que las lenguas extranjeras (lengua inglesa) han adquirido en muchos contextos, por ejemplo, en grandes centros urbanos o en regiones en las que internet ha ido modificando enormemente las relaciones sociales; significa pensar en los repertorios necesarios para prepararnos epistemológicamente para diseñar currículos y prácticas pedagógicas; significa pensar en las transdisciplinariedades que la lengua inglesa puede abarcar; significa promover la producción de conocimiento y criticidad.

La educación lingüística presenta un enfoque de educación para el respeto, para el debate, para la construcción colaborativa de significados, y tiene el potencial de proporcionar transformaciones significativas en la vida de las personas (Lorenzoni, 2022), brindándoles condiciones para leer el mundo de forma crítica. Esta perspectiva requiere que los docentes estén abiertos a diferentes posibilidades de pensamiento y de cambio (Sabota, 2018).

En el próximo ítem se explica cómo se ha realizado la esencia de ese trabajo, es decir, cómo se ha conocido la experiencia de las prácticas de un futuro profesor de inglés en una escuela Waldorf.

5.3. La metodología

Siguiendo los objetivos y los fundamentos, este estudio fue de carácter cualitativo. La metodología se estructuró de acuerdo con los siguientes momentos e instrumentos para la recolección de información: en el primero, se estudiaron características de la pedagogía Waldorf. Vale considerar que la autora de este estudio es investigadora en el área. En sus estudios se comprobó que no hay trabajos acerca de las prácticas de profesores de lengua extranjera en formación en este tipo de pedagogía. En el segundo, considerando también sus experiencias en el trabajo con educación lingüística, la autora eligió otro aspecto del tema: la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera dentro de una escuela Waldorf de Brasil. En el tercero, se efectuaron entrevistas abiertas (Briónes, 1988) a un profesor de lengua inglesa de una escuela Waldorf de Brasil, en las cuales comentó experiencias vividas en las prácticas del curso de formación Waldorf. La persona entrevistada es un profesor de inglés de una escuela Waldorf y también de escuelas tradicionales de Brasil. Así, conoce realidades diversas en el mundo educacional. El profesor finalizó el grado en Filología en 2019 y la formación Waldorf en 2022, cuando realizó las prácticas sobre las cuales comenta en este trabajo. Las prácticas fueron realizadas en clases de enseñanza fundamental, con alumnos de 7 a 11 años.

Sobre las experiencias es importante comentar que son siempre únicas, que forman la individualidad de las personas, lo que es coherente a la idea defendida por la pedagogía Waldorf sobre la unicidad de cada persona. En este contexto, es necesario presentar la afirmación de Dewey (1979) la cual plantea que toda experiencia toma algo de las experiencias pasadas y cambia de algún modo las experiencias subsecuentes.

Por último, las experiencias contadas fueran asociadas a las teorías estudiadas, presente en el ítem que sigue.

Las experiencias y los conceptos: una percepción posible en las prácticas

En este ítem están contadas experiencias que el profesor de lengua inglesa vivió en el desarrollo de las prácticas en una escuela Waldorf.

El profesor-entrevistado comenta que pudo observar en la práctica lo que había estudiado en el curso de formación. Observó que los alumnos tenían respeto por el profesor, que esperaban el momento de hablar y que sabían escuchar al otro cuando estaba hablando. Cuenta que el simple movimiento de levantar la mano para pedir el turno para hablar le pareció respetuoso y lo caracteriza como algo de la educación integral del alumnado.

En las clases, cada día hay un alumno que es el ayudante del profesor del grupo, lo que es, en la percepción del entrevistado, una gran oportunidad para el desarrollo de la autonomía y del sentido de responsabilidad del niño. El ayudante del día, además de contribuir con el funcionamiento del aula, declama un poema. Este poema es un regalo del profesor que lo elige inspirado en rasgos de la personalidad del alumno. El entrevistado considera que eso denota una mirada para la individualidad, para la unicidad que compone cada ser humano. Concluye que estos aspectos contribuyen para la formación más sensible del ser humano.

El profesor-entrevistado reflexiona también sobre la importancia del movimiento del cuerpo en las clases cuando, por ejemplo, el alumno aprende un poema en lengua extranjera: los alumnos asocian movimientos al significado de lo que están recitando. Otro ejemplo que considera el profesor es que los alumnos saltan la cuerda cantando canciones en lengua inglesa con temas de números o de los días de la semana o de los meses del año.

En las clases se observó que hay una retrospectiva de los estudios realizados en la clase anterior que se relacionan con los nuevos temas de la clase actual, a lo que destaca la importancia de añadir una canción o un juego para mantener el encantamiento de los niños por el aprendizaje de la lengua que se está estudiando. A este tema, el profesor-entrevistado añade un comentario específico sobre el grupo de los alumnos de 7/8 años: apunta que a ellos les encantan los teatros de mesa (cuentos narrados por el profesor con muñecos de paño sobre una mesa decora-

da), que muchas veces se refieren a asuntos tratados en otros momentos por otros profesores, en un movimiento transdisciplinar.

A propósito, el profesor-entrevistado comenta sobre actividades que siguen el carácter interdisciplinar y transdisciplinar en grupos de alumnos de 9 años: el grupo estaba estudiando tipos de moradas y tipos de construcciones. En la clase de lengua inglesa pudo observar el trabajo con vocabularios de las habitaciones de los animales, cuando los alumnos salieron por la escuela buscando las habitaciones presentes allí. A continuación, realizaron dibujos en el cuaderno y cantaron canciones con ese tema. Por otro lado, aclara que no siempre es posible trabajar siguiendo este concepto de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Consideraciones teóricas sobre las experiencias de prácticas

De las experiencias de prácticas relatadas por el profesor-entrevistado, se desprende que la pasantía le dio condiciones para asociar la teoría propuesta en el curso de formación Waldorf con la práctica observada en el aula. Esto se vincula con lo dicho por Guerra (2019): esta pedagogía se dedica a una formación que conduce al niño y, posteriormente, al joven mediante un proceso de formación que privilegia la investigación integral del mundo, dentro de la especificidad de cada grupo etario.

Lorenzoni (2022) afirma que el aprendizaje se da a través del entusiasmo y el vínculo, y los niños anhelan ser reconocidos y comprendidos como la persona única que son; claman por atención, cercanía y aceptación, y, como concluye Guerra (2019), solo un adulto puede hacer esto por ellos y con ellos. En este sentido, el profesor-entrevistado señala la rutina del aula, la cual cuenta con un alumno asistente que, a su vez, recita el poema que en otro momento fue elegido para él por el docente, basándose en características individuales.

Además, en el contexto del aula, la neurodidáctica aborda aspectos que justifican actitudes como las relatadas en las vivencias del profesor-entrevistado. A ellas se refieren, por ejemplo, la música y el saltar la cuerda. Este juego es un ejemplo de mecanismo de aprendizaje que pone a los estudiantes en movimiento, lo que es clave para el aprendizaje (Maldonado, 2022). Además, el profesor-entrevistado señala actividades que involucran las formas de aprendizaje cinestésico, visual y auditivo, también apuntadas por la neuropedagogía.

5.4. Consideraciones finales

Este trabajo pretendió abordar la experiencia en las prácticas de un estudiante de un curso de formación Waldorf, ya que no se conoce literatura académica sobre el tema. Este estudiante, mencionado en el texto como profesor-entrevistado, destaca su percepción respecto de lo observado durante las prácticas en relación con la posibilidad de, también en las clases de lengua extranjera, desarrollar un trabajo que contribuya a la formación integral y respetuosa del ser humano. Además, aborda la observación que hizo sobre las actividades que trabajan los profesores para motivar a los estudiantes a aprender. Así, guiado por los objetivos de este trabajo, se concluye que las prácticas pueden implementar propuestas teóricas estudiadas en los cursos de formación. En este caso se puede decir que la experiencia que se presenta favorece la idea de que es posible crear un ambiente para la formación integral del ser humano en las clases de lenguas extranjeras.

Lorenzoni (2022) señala que, en este contexto humanizador, las lenguas adicionales son muy importantes en la vida de las personas y destaca que esto se debe mucho más a la noción del otro, a la noción cultural de ese otro que a la lengua misma. Como afirma Morin (2002), es necesario sustituir un pensamiento que aísla y separa por un pensamiento que une.

La educación lingüística está vinculada al aprendizaje sobre la vida, en el aula, en la vida cotidiana, en la convivencia humana.

El gran deseo que acompaña este trabajo es que los lectores, profesores y estudiantes vean posibilidades de desarrollar las clases de lenguas extranjeras de manera humanizada y respetuosa, apuntando a la formación integral de los estudiantes en contextos variados, en escuelas públicas y privadas o en cursos libres de lenguas, siguiendo un proceso de resignificación en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicados a la educación y a las ciencias sociales*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Módulo 3. ICFES.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. Nacional.

- Ferraz, D. de M. (2018). Educação linguística e transdisciplinaridade. En: Monte Mor, W. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* (pp. 103-117). Pé de Palavra.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 23, 1-2. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext
- Guerra, M. (2019) Possibilidade de humanização da escola, o diálogo e a educação integral. En: Bach Junior, J. (org.). *A educação Waldorf no século XXI*. Lohengrin.
- Jordão, C. M. (2018) Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. En: Monte Mor, W. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* (pp. 69-80). Pé de Palavra.
- Kiersch, J. (2015). *Las lenguas extranjeras en la escuela Waldorf-Steiner*. Pau de Damasc.
- Leffa, V. J. (2006). Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6 (1), 27-49. <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>
- Lorenzoni, C. R. N. (2022). *Um cenário de educação linguística crítica, integral e humanizadora com texturas da pedagogia Waldorf* (tesis doctoral). Universidade Federal de São Carlos. Brasil. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17355/tese_Carla%20Raqueli%20Navas%20Lorenzoni.pdf?sequence=1
- Maldonado, J. M. V. (2022). *Neurodidáctica en el contexto del aula*. Ponencia I. Congreso de Neuropedagogía. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moraes, M. C. y De la Torre, S. (2018). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Wak.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Pereira, S. R. C. (2017). *A aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionados em cursos de licenciatura*. (tesis doctoral). Universidade Federal de Santa Maria. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15059/TES_PPGEDUCACAO_2017_PEREIRA_SYBELLE.pdf
- Sabota, B. (2018). Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. En: Monte Mor, W. et al. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. (pp. 59-68). Pé de Palavra.

- Steiner, R. (2014). *A cultura atual e a educação Waldorf*. Antroposófica.
- Steiner, R. (2015). *A arte da educação III. Discussões pedagógicas* (2.ª ed.). Antroposófica.
- Vigotsky. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotsky. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vigotsky. (2012). *Obras escogidas. Tomo III*. Machado Grupo de Distribución.
- Wallon, H. (1986). *As origens do pensamento na criança*. Manole.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.

6.

Prácticas en neuropedagogía

MARÍA COBALEDA CRUZ

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO

6.1. Introducción

Liberto (2004) expresó que la práctica hace al maestro, haciendo referencia a que la propia praxis va a determinar nuestra valía como docentes. Durante los años de estudio del grado, los estudiantes universitarios pasan gran parte de su día a día trabajando y estudiando una serie de conceptos, quehaceres, saberes básicos y habilidades que, en su día, deberán poner en práctica dentro de un aula.

Pero ¿cómo sabe un estudiante universitario si está capacitado o no para desempeñar el ejercicio de la docencia? Para responder a esta pregunta, las universidades proponen al alumnado un periodo de prácticas donde no solo aprenderán, sino que podrán poner en práctica el desempeño de sus aptitudes estudiadas y desarrolladas en su periodo de formación.

En palabras de Zabalza (2016), el periodo de prácticas permite al alumnado establecer contacto con la realidad del aula de mano de profesionales del sector. A su vez, dichos profesionales deberán posibilitar que la experiencia del estudiantado de grado sea plena, rica formativamente y cumpla sus objetivos de cara a su aprendizaje práctico docente.

Teniendo en cuenta esta serie de propuestas e ideas, me gustaría analizar mi periodo de prácticas con la finalidad de contrastar y comprobar si, realmente, se cumple el objetivo o propósito de adquirir la formación práctica necesaria para realizar un buen ejercicio de la docencia, concretamente dentro de un aula infantil.

6.2. Prácticas que ratifican elecciones

Para mi primer periodo de prácticas escogí un centro de carácter concertado, pero fuera del ámbito religioso. Las razones de escoger este centro no fueron otras que la calidad ofrecida en su enseñanza, pues se

hacía eco en sus distintas redes sociales del uso de nuevas metodologías, así como de ser una familia educativa. Dentro del centro, contaba con familiares escolarizados, lo que también supuso un aliciente, al estar más en contacto con ellos.

Este centro emplea metodologías como el ABP y el APS. Es centro TIC y centro bilingüe, además de contar con unas excelentes infraestructuras y gran amplitud de aulas y patios. Se encuentra en una zona de nivel económico-social medio, pero cuenta con una gran implicación familiar en la enseñanza y en el aprendizaje de sus hijos.

Realicé mi solicitud, poniendo este centro en primer lugar además de otros cinco necesarios, por si no encontraba plaza en este centro. Con alegría, pude comprobar pocos días después que fui admitida en el centro de mi primera elección, por lo que estaba lista para comenzar este nuevo reto que se me presentaba.

Tras tres años de estudio y dedicación, por fin llegaba el momento de poner a prueba, no solo todo lo estudiado y aprendido, sino mis verdaderas aptitudes como docente.

El primer día, antes de llegar al centro, los nervios me invadían: ¿habré escogido bien?, ¿es este mi sitio?, ¿cómo sé lo que tendré que hacer en cada momento? Muchas dudas y preguntas del estilo acudían a mi mente, pero, tras hablar con mis compañeros de prácticas, pude comprobar que estas dudas, nervios y miedos son comunes en los alumnos universitarios en su primer día de prácticas.

¿De dónde vienen estos nervios e inseguridades? Mi principal teoría radicaba en que, a pesar de la preparación y los estudios, era la primera vez que me ponía frente a una clase de infantil y mis expectativas en cuanto al centro y sobre lo que se esperaba de mí eran muy altas.

Para cuando llegamos al centro, las maestras de Educación Infantil nos dieron la bienvenida a todo y nos preguntaron nuestra preferencia a la hora de escoger un aula. Allí pude comprobar que algunas de mis compañeras ya conocían a las maestras; sin embargo, yo fui muy sincera y manifesté mi deseo de estar en un aula de 5 años. No por facilidad por la edad, sino porque este prácticum se desarrollaba de marzo a mayo, coincidiendo con el final de etapa, y quería aprender todo lo posible sobre los informes de evaluación y la preparación para el cambio de etapa educativa.

Actualmente, sigo considerando que tuve la enorme suerte de trabajar con Inmaculada Sánchez, coordinadora de la etapa y tutora de la clase B de 5 años. Inma es conocida en el centro por su implicación en

la educación de sus alumnos, además de por emplear nuevas metodologías y experiencias inmersivas dentro del aula.

En todo momento, Inma se preocupó por mí y me mostró toda la confianza del mundo. Desde el primer día me explico cómo funcionaba la rutina del centro, haciendo hincapié en que el tiempo es algo muy complejo de entender en la etapa infantil y, por ello, el trabajo por rutinas les hace tener un mejor control temporal durante la mañana (Paniagua y Palacios, 2005).

Los primeros días me animó a observar y a tomar notas de todo lo que necesitase para que poco a poco tomase confianza en la rutina, conociese a los niños y empezase a forjar vínculos con ellos. Con cada actividad nueva, mi tutora me explicaba cómo debía realizarla y qué instrucciones debía seguir para ello.

Poco a poco, Inma me fue explicando que el centro colabora con instituciones como ACES (Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social) y ÁGORA (Ágora Altas Capacidades), además de trabajar en profundidad los planes y programas de «Creciendo en salud» y el Plan de Igualdad de género en educación.

Pasada mi primera semana entendí que en el centro se llevaba a cabo un proyecto por trimestre, lo que daba mucho margen a la investigación e innovación (Kilpatrick, 1967). Al principio, pensé que sería algo bastante monótono, pero Inma me demostró todo lo contrario.

En mi primer prácticum, nos sumergimos de lleno en el proyecto de «Los Castillos» y distribuimos la clase por rincones de trabajo, siguiendo los principios de la Escuela Nueva. Todos los alumnos conocían a la perfección la distribución del aula y el funcionamiento de estos espacios de trabajo. A pesar de denominarlos rincones, realmente los empleábamos como los actuales ambientes de aprendizaje (Parra, 2007).

Para fomentar el trabajo en equipo, distribuimos a nuestro alumnado en grupos/equipos de trabajo, teniendo un total de seis, de esta forma había tantos grupos como rincones de trabajo. La finalidad de esto era desarrollar actividades rotativas y manipulativas, las cuales contarían con unas instrucciones mínimas, dejando a los equipos la libre experimentación en la zona de trabajo. Para ello, empleábamos actividades basadas en el constructivismo y en el método de Myriam Nemirovsky (2009).

El tiempo de trabajo era de unos quince minutos, aproximadamente, y antes de rotar se animaba a dejar la zona recogida y despejada para el siguiente grupo, pues mantener el orden en clase era una de las normas vigentes que los alumnos cumplían a la perfección.

Cada viernes teníamos un taller especial donde podíamos recibir la visita de una familia y realizábamos una actividad interactiva o inmersiva, lo cual solía ser el aliciente de toda la semana.

Debo destacar algo de mi periodo de prácticas, además del gran trabajo que hacía Inma en el día a día y la oportunidad de involucrarme con estos niños, y es el cómo se trabajaba con aquellos alumnos que presentaban diversidad.

La PT del centro tenía varias sesiones semanales, pero el reto era conseguir que un alumno en concreto, el cual presentaba conducta desafiante y disruptiva, además de absentismo leve y un pequeño desfase curricular, se involucrase en el día a día del aula sin agredir a los compañeros ni física ni verbalmente. Resultaba complicado, pues este alumno debía de estar en primaria, pero debido a su diversidad, decidieron, junto con la familia, que se quedase un año más en la etapa de infantil.

La forma de proceder de mi tutora me impactó de forma positiva, pues en ningún momento apartó a este alumno del grupo; al contrario, se esforzaba a diario por mantenerlo integrado en el grupo y que formase parte de la familia que estábamos creando.

Con el pasar de los días y el avance del proyecto, Inma cada vez me daba más autonomía dentro del aula, dejándome programar mañanas y actividades enteras. El *feedback* siempre era positivo y las críticas constructivas. Considero que aprendí muchísimo de ella en este periodo.

Poco después, la tutora tuvo que darse de baja y en lugar de llamar a una sustituta, me dejaron al frente del aula de 5 años. Estaba muy nerviosa, pero no podía permitir que mis nervios afectasen al día a día del aula. Si Inma confiaba en mí, yo debía estar a la altura de sus expectativas.

Durante esos días tuvimos una salida al parque de educación vial de la ciudad, algo que motivó mucho a los niños. Para mi sorpresa, durante esta salida pude comprobar, al menos en una pequeña parte, de donde podía venir la frustración o los motivos de este alumno con conducta disruptiva.

La salida la realizamos los alumnos del último curso de infantil y los de primer curso del primer ciclo de primaria. Este alumno pasó toda la mañana con los que eran sus antiguos compañeros y, por primera vez, le vi reír y disfrutar sin agredir a nadie.

A la vuelta al centro, le comenté a la PT del centro lo que había observado y le propuse si era posible que X visitase a sus compañeros

unos minutos al día. Entre las dos establecimos un plan de actuación con él y con la tutora del primer ciclo de primaria.

Durante la mañana siguiente, en la asamblea de la mañana, propusimos un plan de actuación como clase (Ramos-Paúl, 2009). Ese día, X era el alumno responsable, por lo que establecimos una serie de tareas que debía llevar a cabo sin agredir a sus compañeros, y si todo salía bien, tendría la recompensa de estar con sus antiguos compañeros. El hecho de que viera sus compañeros, además de pasar tiempo con ellos, y al ser un poco más mayor que sus compañeros actuales, tenía como finalidad darle la responsabilidad de aprender sobre «el cole de los mayores» para que nos enseñase todo lo posible antes de nuestra graduación.

Parece algo sencillo e incluso fácil de intuir el resultado, pero me complace mucho poder decir que funcionó. Se acabaron las agresiones en clase, las palabras malsonantes y los desafíos a las maestras. Por supuesto, requirió mucha paciencia y esfuerzo, tanto por parte de X como de las maestras implicadas, pero, tal y como decía antes, el resultado fue más que satisfactorio, pues implicamos la metodología de Romera (2018) de educar con las tres ces: con cabeza, con cariño y con corazón.

Cuando Inma regresó al aula, encontró su clase tal y como la había dejado, aunque ella siempre me insistió en mi buena labor, y le presentó a la directora las actividades que había programado y desarrollado durante su ausencia, alabando en todo momento mi buen hacer.

Desde ese momento, los roles cambiaron, es decir, ya no éramos tutora y alumna en prácticas, Inma me trataba con la misma amabilidad de siempre, pero como si de una compañera más se tratase. Comenzamos a programar juntas las actividades, los recursos y las futuras salidas, incluso aquellas en las que ya no contarían con mi presencia, pues mi periodo de prácticas estaba llegando a su fin.

Lo que más me gustó de este periodo fue la facilidad con la que me sumergí en él. Este grupo de veinticinco niños me hizo partícipe de su día a día, de sus inquietudes e ilusiones, y yo no podía estar más feliz por ello. Además, de acuerdo con Fernández Bravo (2019), aprendí a interpretar las cosas como lo haría un niño de su edad, aprendí a no imaginar respuestas, sino a pensar cómo lo harían ellos. Eso fue lo que me permitió diseñar actividades que les motivasen y les invitasen a participar y a creer que todo es posible.

Mi periodo de prácticas llegaba a su fin; aunque me apenaba, sabía que no era un adiós, pues en unos meses regresaría para mi segundo prácticum. Aún faltaba un mes para que finalizase el curso, pero le pedí

a Inma que me enseñase a realizar los informes finales de etapa, pues no quería abandonar el centro sin aprender a realizar dicho trámite.

De esta primera experiencia destaco todo lo que aprendí, pero también todo lo que desaprendí. Durante el grado se nos imparte mucha teoría que nos prepara para el ejercicio, pero no se nos prepara para estar al frente de una clase, por lo que este periodo fue una especie de ventana a mi futuro: efectivamente, lo que había estudiado y preparado hasta la fecha tenía todo el sentido del mundo.

Meses después comenzaba mi segundo prácticum. Yo tenía muy claro que me gustaría repetir en el mismo centro, aunque esta vez sería totalmente diferente, pues mi objetivo era el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, la clase de 3 años.

Me complace comunicar que me aprobaron el centro y que, aunque esta vez no estuve con Inma, pues la habían ascendido a directora del centro, estuve con otra gran profesional como tutora, Ainhoa.

Con suerte pude realizar mis prácticas en la clase que era mi objetivo. La razón no era otra que poder vivir en primera persona el periodo de adaptación y cómo, poco a poco, se van creando las rutinas y hábitos de trabajo dentro de un aula. Había estudiado mucho sobre esto durante mi formación, pero tal y como mencionaba con anterioridad, realmente se aprende con el día a día.

Si mi primer prácticum fue increíble, el segundo no se queda atrás. Tuve la gran oportunidad de tener a un grupo de dieciocho niños llenos de amor y alegría. Al principio, era una extraña que iba «al cole» con ellos, pero con el pasar de los días me cogieron confianza y cariño.

Además, debo destacar que, aunque mi tutora de prácticas era Ainhoa, mi tiempo se dividía entre las dos aulas de 3 años, pues la otra tutora no contaba con ningún chico o chica de prácticas. Por tanto, tuve la oportunidad ese año de aprender de dos grandes profesionales.

Para este primer trimestre, esta clase tenía programado el proyecto de «Las manos», por tanto, era altamente manipulativo, lo que nos daba mucho margen para programar actividades diferenciadoras.

Entre Ainhoa y yo establecimos rincones de trabajo y, para que fuese más sencillo, les otorgamos nombres de colores y medallas representativas. Es decir, los rincones se ubicaban en las mesas donde se sentaban los niños; como estaban por grupos, a cada mesa le asignamos un cartel enorme con un círculo de un color concreto. Además de esto, cada alumno tenía una medalla propia con un círculo del mismo color que el de su mesa.

De esta manera, todos entendieron a qué grupo pertenecían y, para realizar el cambio de rincón sin errores, movíamos los círculos de colores de las mesas, de modo que los alumnos seguían a su color.

Al principio eran necesarios tanto los círculos como las medallas, pero luego las medallas fueron prescindibles.

Poco a poco fuimos creando una rutina para que el paso de la mañana tuviese sentido y orden para los más pequeños. Las actividades las desarrollábamos antes del descanso de la mañana, pues era el momento idóneo para llevarlas a cabo.

Al ser un grupo de edad tan temprana debíamos pensar actividades que les resultasen atractivas y motivantes, pues la temática del proyecto era muy genérica. Con ello, nos interesamos por sus opiniones, gustos e intereses, y establecimos vínculos muy cercanos con el fin de conocerlos bien para poder plantear actividades adecuadas a sus intereses.

En ese momento de mi periodo de prácticas, recordé lo que Hernández (2015), uno de mis profesores, me había mencionado en clase, pues para que la práctica docente sea de calidad debe basarse en el conocimiento del cerebro infantil. Es decir, la enseñanza debe basarse en la neuroeducación.

Investigué sobre el tema y descubrí que era algo apasionante; luego si a mí me apasionaba, debía enfocar mis prácticas de manera que mi grupo de alumnos «amase» también lo que yo podía enseñarles. Por esta razón, le planteé a Ainhoa todo lo que había leído, y le pareció una idea maravillosa. Desde ese momento, no solo enfocamos las actividades con carácter manipulativo, sino partiendo de sus intereses y necesidades, buscando esa motivación por querer aprender.

Por supuesto, las actividades eran de carácter mixto; algunas eran dirigidas y otras eran libres, en las cuales nosotras éramos simplemente unas observadoras de su aprendizaje.

Debo destacar que este periodo de prácticas fue bastante más tranquilo que el anterior, pero no por ello menos especial. Con el pasar de los días, el grupo de alumnos iban adquiriendo mayor autonomía, lo que permitía también plantear otras actividades de carácter investigador.

Durante el último mes, invitamos a las familias cada jueves para que realizasen talleres de pintura, de cocina, de estampación e incluso de costura a gran escala. Esto último les encantó, pues hicimos nuestra propia instalación artística sobre ello.

Cada efeméride, cada fiesta, salida o evento dentro del centro se relacionaba con nuestras manos, otorgándoles la importancia que el

proyecto nos demandaba y, a pesar de ser una temática muy sencilla, para nuestra clase era muy divertida, pues no hay nada que le guste más a un niño de 3 años que llenarse las manos de pintura.

Finalizado mi periodo de prácticas, tuve la oportunidad de aprender a evaluar los objetivos propuestos durante este primer trimestre y, no solo eso, me involucré tanto en el aprendizaje de la neuroeducación que cuando finalizó dicho periodo no pude evitar querer hacer mi trabajo de fin de grado sobre esta temática.

6.3. Conclusión

Hoy considero que ambos periodos de prácticas fueron altamente productivos y satisfactorios, pero si debo destacar algo de los dos, es la certeza de elegir esta profesión. Gracias a este periodo pude comprobar que la docencia es el camino que elegí y el que sigo eligiendo cada día al despertarme.

Destaco especialmente cómo descubrí la neuroeducación y la neurodidáctica en este proceso. Comprendí lo fundamental de considerar el funcionamiento del cerebro infantil para diseñar metodologías efectivas que conecten con sus intereses y necesidades, y generar motivación y aprendizajes significativos.

Incorporar los principios de la neurociencia a mi práctica docente me permitió plantear actividades más atractivas, manipulativas y ajustadas al desarrollo de mis alumnos. Asimismo, posibilitó entender mejor ciertas conductas para abordarlas pedagógicamente, como en el caso del alumno con diversidad funcional.

Por todo ello, mi paso por estos centros educativos me afirmó en la convicción de que el futuro de la enseñanza está en seguir profundizando en campos emergentes como la neurodidáctica. Un enfoque que, sin duda, aplicaré con entusiasmo en mi carrera profesional, gracias a la excelente base que me brindaron mis periodos de prácticas.

También considero que debo dar las gracias tanto a Antonio como a Claudia mis tutores, mentores y hoy en día amigos y compañeros, pues sin ellos, muchas de mis puertas laborales estarían cerradas. Tanto Antonio como Claudia me transmitieron la necesidad de seguir aprendiendo, de seguir buscando el porqué de las cosas. Ellos guiaron mi TFG, me ayudaron con mi TFM y me tutorizan mi tesis doctoral.

Si a cada persona nos corresponde un porcentaje de suerte en la vida, estoy segura de que mi suerte ha sido tenerlos a ellos; por tanto,

gracias de corazón tanto a Antonio como a Claudia por enseñarme que si se quiere se puede y que la neuroeducación, la neurodidáctica y la neuroimagen son el futuro de la educación.

Referencias bibliográficas

- Fernández Bravo, J. A. (2019). *La sonrisa del conocimiento*. Grao.
- Hernández, A. y De Barros, C. (2015). *Fundamentos de la metodología didáctica*. Olelibros.
- Kilpatrick, W. H. (1967). *The project method*. Franklin Classics Trade.
- Liberto, L. (2004). *Practice makes perfect. La práctica hace al maestro*. Harvest Sun.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Nemirovsky, M. (2009). *La escuela: espacio alfabetizador*. Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Parra, R. J. (2007). *Aprendizaje y conectividad*. Javegraf.
- Ramos-Paúl, R. (2009). *Super nanny: aprendiendo a enseñar. Estrategias sencillas para educar*. Nobel.
- Romera, M. (2018). *Educación emocional y emocionante*. Mapas Colectivos.
- Zabalza, M. A. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1 (1), 1-23.

7.

Investigación e innovación educativa como modalidades del trabajo fin de grado en la formación del profesorado: relatos de experiencias en las voces de los estudiantes en prácticas

ALINA MARTÍNEZ SÁNCHEZ
MARÍA FERREIRA MUÑOZ
TERESA JULIA SANTOS HERRERO
SARA JIMÉNEZ GARCÍA

7.1. Introducción

La innovación educativa puede ser definida como el proceso planificado e intencional de alteración de la realidad pedagógica, cuyo fin principal es la mejora de la calidad, los discursos y las prácticas educativas y docentes (López, 2019; Pila *et al.*, 2020). En ella, los docentes son los protagonistas y los alumnos son los agentes a los que se dirige, ya que su aprendizaje es el motivo que mueve la innovación (García-Retamero, 2010).

Las innovaciones educativas surgen, habitualmente, de la voluntad de dar respuesta a una necesidad detectada (Pila *et al.*, 2020) en el sistema, en una institución o en un aula en particular (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). El contexto tiene una gran influencia en el impulso y motivo de una innovación, es a raíz de la situación real de dicho contexto lo cual se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de una innovación (Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz, 2007), es decir, la situación que radica de un contexto en concreto es primordial en la innovación ya que es el propulsor de la misma. Se parte de la

observación y reflexión crítica de una situación en la cual se destacan aspectos que necesitan un cambio, uno que tiene como finalidad la mejora, en este caso, educativa. Por lo tanto, cuando la innovación radica de contextos educativos tales como una institución, un centro, un aula, un departamento, se denomina innovación educativa, en la que otro de los factores más influyentes son los agentes que forman parte de dicho contexto e intervienen en el proceso, los sujetos que reflexionan entre sí y con la innovación (Ortega *et al.*, 2007).

Basándose en la Red Innovamos de Unesco y la obra de Blanco y Messina (2000), Ortega *et al.* (2007) proponen doce criterios característicos de una innovación educativa, que son: novedad (la innovación debe introducir un cambio respecto a la situación anterior), intencionalidad, interiorización (los participantes aceptan y acogen la innovación), creatividad, sistematización, profundidad (implica una transformación real), pertinencia (se adecúa al contexto en el que surge), está orientada a los resultados, permanencia, anticipación, cultura y diversidad de agentes. La creación de una cultura de la innovación es un requisito fundamental para el desarrollo efectivo de las innovaciones, ya que la presencia de experiencias aisladas no garantiza una transformación pedagógica que afecte a todo el sistema.

En adición, García y Martija (2006) establecen unas características por las cuales entienden el concepto de innovación educativa. Por un lado, se parte de una idea que resulta novedosa para un agente o varios y supone, a su vez, la aceptación de esta idea como novedad. Asimismo, esta idea es concebida como un cambio que tiene como fin mejorar una situación y práctica que radica en un contexto educativo. Además, esta mejora es cualitativa y conlleva un esfuerzo planificado y deliberado. Esta innovación promueve el aprendizaje de los sujetos que intervienen activamente en la intervención. Por otra parte, en el proceso influyen aspectos de la sociedad como son los intereses sociales, económicos e ideológicos, los cuales tienen relación entre sí.

Cabe resaltar que para que una innovación educativa alcance el éxito requiere un alto compromiso e implicación por parte de los docentes, de los agentes que participen en la intervención con el objeto común de mejorar y hacer realidad todas las prácticas educativas innovadoras que se plantean inicialmente (García y Martija, 2006). Por eso el papel del sujeto innovador e investigador es muy importante en el proceso. Moreno (2000) destaca algunos de los rasgos imprescindibles que dicha persona ha de tener. En primer lugar, la sensibilidad para percibir y dejarse cuestionar por situaciones reales, dejar de lado la percepción

de todo lo que ocurre a su alrededor como algo «normal», ya que forma parte de la rutina; apertura al cambio conceptual, es decir, permitir que sus ideas evolucionen a medida que se experimenta en la realidad, promoviendo un aprendizaje constructivista; la independencia intelectual, que se consigue desarrollando la actitud de decisión autónoma; la creatividad y la capacidad del sujeto para producir de manera original ideas y procesos en la intervención.

La formación de profesores innovadores no puede ser casual, sino que es necesario apostar por una formación del profesorado dirigida a la innovación, ya que, tal y como expone López (2019), el liderazgo de los docentes requiere una adecuada formación inicial y permanente que dote a los futuros profesionales de destrezas y habilidades dirigidas a este propósito, entre las que cabe destacar el pensamiento crítico, la reflexión sobre la práctica pedagógica o la actitud investigadora. Esta formación está contemplada en el marco legislativo actual en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que en su artículo 105 dicta que las administraciones serán las que desarrollen licencias para estimular las actividades de innovación en el profesorado de los centros públicos; así como en la Disposición adicional trigésima quinta, que explica que el Ministerio y la Administración educativa son los encargados de formar grupos de investigación e innovación, además de crear bases de conocimiento y de difusión de buenas prácticas.

Por otro lado, en la formación inicial del profesorado destaca la presencia dentro del plan de estudios, en el último curso, de una asignatura dirigida a la investigación e innovación educativa: el trabajo de fin de grado. El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, explicita en su artículo 14 la obligatoriedad de la realización de este trabajo, cuya superación es imprescindible para la obtención del título, y cuyo objetivo principal es demostrar el grado de adquisición de las competencias y habilidades desarrolladas a lo largo del grado. Se trata de un trabajo académico que supone una investigación sobre un tema de elección del estudiante y en el que deben aparecer, de manera explícita o implícita, las competencias desarrolladas por el futuro profesional (Corrochano *et al.*, 2017), en este caso, docente.

Formalmente, existen tres modalidades de realización de los trabajos de fin de grado, aunque estas varían dependiendo de la titulación en la que se encuentre matriculado el alumno. Tradicionalmente en-

contramos los trabajos de investigación, los trabajos de intervención profesional y las revisiones bibliográficas (Corrochano *et al.*, 2017), que en la titulación de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid se concretan en proyectos de innovación, proyectos de investigación educativa y trabajos de documentación.

La investigación educativa, tópico que no se había tratado hasta ahora y que se relaciona con la innovación educativa, hace referencia a una disciplina que se basa en la aplicación de un proceso que ha de ser organizado, sistemático y empírico que sigue las líneas del método científico; todo ello con el fin de conocer, explicar y llegar a comprender la realidad del contexto educativo. La investigación educativa, según Albert (2007), se dirige, dependiendo de la perspectiva desde la que lo analicemos, a crear conocimiento o a interpretar los fenómenos educativos partiendo de la comprensión de la conducta humana, ya que la educación es un acto social.

El proceso de la investigación educativa se caracteriza por tres aspectos: se desarrolla a través de métodos de investigación, tiene la finalidad de obtener conocimiento sobre educación para poder resolver las problemáticas que emergen de las instituciones educativas y es una actividad que ha de estar organizada y ser sistemática para poder asegurar la calidad de la misma investigación. Otra característica fundamental es, tal y como afirma Albert (2007), la propia realidad educativa, ya que los fenómenos educativos son complejos y multidisciplinares. Además, la relación entre el investigador y la realidad investigada es singular, puesto que la interacción entre ambos impide una investigación totalmente neutra y objetiva.

Asimismo, la investigación educativa se centra en una variedad de temas, los cuales se delimitan en función de la cuestión que se plantea: «investigar *sobre* la educación, investigar *para* la educación o investigar *en* educación» (Alzina, 2004, p.40). Además, según a qué agentes educativos se quiera atender, se concretará aún más el objetivo de la investigación; entre ellos está el alumnado, el profesorado y el currículum. Por un lado, cuando se pretende investigar sobre el alumnado es con la finalidad de llegar a conocer más sobre ellos y su entorno, para, a su vez, responder a aquellas necesidades que tienen relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, toda aquella investigación sobre el profesorado no solo tiene la finalidad de conocer a dicho agente, sino también comprender su forma de actuar y por qué piensa de cierta manera, a la vez que saber cómo se transforma, en el sentido de todo lo que le hace cambiar. «La investigación sobre el currí-

culum corresponde a todo aquello relativo a los aspectos curriculares, didácticos y su evaluación» (Alzina, 2004, p. 40).

Los enfoques de la investigación educativa transitan entre dos vertientes: conocidas como la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa, ambas utilizadas en porcentajes similares a la hora de la realización de los trabajos de fin de grado. La investigación cualitativa pretende comprender la realidad holística en profundidad, conseguir mejorarla y transformarla, lo cual implica que haya un grado de subjetividad e implicación del investigador mediante técnicas cualitativas como la entrevista y la observación directa del contexto. En contraposición, la investigación cuantitativa difiere de la cualitativa en que las técnicas de recogida de datos son pruebas estandarizadas que permiten una aproximación a la objetividad. «Se trabaja con variables que se cuantifican, por lo que existe un alto grado de fiabilidad y validez de los resultados obtenidos» (Alzina, 2004, p. 46).

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta actualmente la investigación educativa es el poco impacto que tiene en la práctica docente. Esto supone una gran contrariedad, ya que la investigación, como se ha mencionado con anterioridad, debería aportar información relevante, dando respuestas a problemas reales y, a su vez, generando nuevos conocimientos. Perines (2018) expone en su trabajo algunas de las causas de esta desvinculación, entre las que cabe destacar la escasa formación del profesorado en investigación educativa. Los planes de estudio de los grados de educación no dan, generalmente, la importancia necesaria a la investigación; relegan esta habilidad a un segundo plano, por lo que no se inculca, desde el inicio de su formación, una cultura de la investigación en los estudiantes, y ello ocasiona una pérdida de interés por este aspecto. Por otro lado, la autora plantea la necesidad de mejorar la relación y la comunicación entre los investigadores y agentes que participan en el proceso educativo, ya que el pensamiento general de los docentes es que los resultados de las investigaciones que realizan no inciden en su práctica diaria, ya que no parten de las necesidades reales del contexto; además, las investigaciones que se lleven a cabo en los centros no desembocan en ninguna mejora ni tienen ninguna significación.

Recuperando la desvinculación entre la formación inicial del profesorado y la investigación educativa, a principios del milenio Fornes (2000) ya advertía de la necesidad de posicionar la investigación educativa en un lugar central de la formación inicial de los futuros docentes y, por tanto, de su labor profesional. A pesar de los avances que se han

dado en la formulación de los planes de estudio de los maestros, enfocándose hacia la reflexión y dándole un aspecto más intelectual, los futuros docentes siguen, a día de hoy, reclamando una mayor conexión entre los contenidos teóricos y los aspectos prácticos, y esta vinculación, el nexo entre ambas, es la investigación educativa, que permite, a través de su método, «producir conocimientos avalados por la práctica y [...] construir modelos teóricos» (Fornes, 2000, p. 49).

Este mismo autor propone la relación entre investigación educativa y formación del profesorado en tres vertientes: investigación en la formación, expresando la necesidad de que se convierta en un recurso a la vez que un contenido de los grados en educación; investigación para la formación, refiriéndose al uso de esta para mejorar los procesos pedagógicos; y la formación para la investigación, el punto más débil en la actualidad, que alude a la preparación del estudiantado para hacer investigación.

Es necesario repensar la formación inicial del profesorado, introduciendo en los currículos de manera explícita la investigación educativa, formando a los alumnos en esta compleja, pero tan necesaria tarea a lo largo de los diferentes cursos de forma que, en la asignatura de trabajo de fin de grado, mencionada anteriormente, el alumnado pueda demostrar todas las competencias investigadoras adquiridas durante su formación.

Este trabajo relata y analiza elementos de experiencia de estudiantes de magisterio al terminar sus estudios mediante la realización de un trabajo fin de grado en las modalidades de investigación e innovación educativa. Al identificar barreras, problemas, reflexiones, incertidumbres, y sentidos construidos sobre la innovación en educación, la investigación, el tratamiento a la diversidad y la inclusión educativa.

7.2. Consideraciones metodológicas

En virtud de las asignaciones administrativas realizadas al profesorado en términos de encargo docente, se relatan las experiencias de una alumna del cuarto curso del grado de maestro en Educación Primaria y dos alumnas del quinto curso del doble grado de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, en la asignatura trabajo fin de grado, mención en educación inclusiva, pedagogía terapéutica (TFG) en las modalidades de innovación educativa e investigación, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad

Autónoma de Madrid, España. El TFG se desarrolla dentro del periodo de las prácticas externas, computando un total de 6 créditos, siendo un requisito obligatorio para obtener el título de grado. En todos los casos se trata de estudiantes pertenecientes al sexo femenino con un promedio de edad de 22 años, de nacionalidad española, una de ellas perteneciente a la etnia gitana.

De acuerdo con Suárez (2018), reconocer la voz de los sujetos implicados admite un reposicionamiento respecto de la manera de producir conocimiento educativo (Suárez, 2005) y encarar los desafíos de la «experimentación política y metodológica» en los procesos de formación (Mejía, 2014). La articulación de estas visiones durante el proceso de formación puede ser conocida y analizada a través relatos elaborados por los estudiantes, permitiendo el estudio cualitativo que facilite la mejora y el perfeccionamiento continuo del proceso formativo.

Las narrativas tienen el valor de propiciar la integración de la teoría con la práctica a partir de la reflexión en el contexto educativo. Al respecto, Herrera, Jiménez y Rivas (2008) refieren la espontaneidad de los contenidos que emergen de los relatos y la ausencia de establecimiento de elementos previos en términos conceptuales, como principios para el trabajo con las narrativas en el aula. En este concierto, González *et al.* (2020, p. 199) señalan que «el relato permite pensarse, contarse, escucharse, hablarse y debatir consigo mismo y con otros, y representa el conocimiento elaborado y emergente que se ha construido en los múltiples contextos en los que se han desarrollado las experiencias de vida de los individuos».

La aproximación al diseño metodológico cualitativo (López, 2005) teniendo como contexto el proceso de desarrollo de las prácticas externas y el trabajo fin de grado para la culminación de los estudios de grado ha permitido el análisis de los relatos de estudiantes acerca de sus experiencias en el desarrollo del TFG, las fortalezas y dificultades encontradas durante el desarrollo del proyecto y los aprendizajes alcanzados. Para concretar el análisis, nos hemos centrado en las siguientes dimensiones: «experiencias de innovación y experiencias de investigación».

Al observar las normas éticas de la investigación, los estudiantes han participado anónima y voluntariamente expresando su consentimiento de forma verbal. Además, y con el objetivo de ser considerados con el trabajo realizado por los estudiantes y el respeto a su privacidad, se ha utilizado el término *estudiante* con numeración correlativa para referenciar cada uno de los relatos.

7.3. Los relatos y descubrimientos de la práctica

Estudiante 1

Mi experiencia tiene relación con la elaboración del TFG en una modalidad de investigación e innovación educativa en el área de pedagogía terapéutica, este proceso se ha desarrollado a medida que realizaba mis prácticas como futura docente. No había sido hasta el último año de carrera cuando aprendí con mayor profundidad aspectos relacionados con la pedagogía terapéutica, menciono que escogí dado que a lo largo de los cuatro cursos anteriores eran las asignaturas que más me habían llamado la atención y era un área sobre el que quería aprender más puesto que considero que la realidad y la verdadera representación de la sociedad es la diversidad. Por lo tanto, a la hora de escoger los centros para realizar las prácticas tuve muy presente este aspecto y puse en primera opción un colegio de educación especial ya que de esta manera podría tener un verdadero acercamiento a ello.

Estas prácticas externas han tenido lugar en un centro público de educación especial (CPEE) del distrito de Ciudad Lineal, por lo tanto, mi trabajo de fin de grado (TFG) está enfocado al desarrollo de las habilidades adaptativas en el alumnado con pluridiscapacidad, todo ello a través de la estimulación sensorial. Es un área sobre la que quería aprender mucho y más en profundidad, sobre todo tras observar la realidad de mi alumnado en concreto, por lo que poder llevar a cabo mi trabajo de investigación a la vez que realizo las prácticas es una oportunidad inigualable. Esta situación me permite ser un sujeto activo en mi propia investigación, detectar la problemática en primera persona, lo cual favorece que desarrolle una iniciativa de investigación que promueva la innovación educativa.

Nunca había tenido contacto con la educación especial; era consciente de que iba a ser una vivencia única que me brindaría un aprendizaje inigualable. No obstante, una vez comenzó dicho período de prácticas, la realidad me golpeó. Tras la experiencia, he observado que la educación especial se plantea de una manera que no representa la realidad; en la carrera se exponen los contenidos de manera curricular, pero no se consigue transmitir lo que son las necesidades educativas especiales realmente. Por lo tanto, considero que la investigación sobre esta área es de vital importancia para promover el conocimiento sobre ello, el desarrollo de la innovación educativa y, por ende, dar a conocer esta área, resultando en la mejora de la sociedad hacia una más inclusiva.

Esta experiencia ha sido intensa y dura, pero a la vez bonita y gratificante, estar en dicho centro de 9.00 a 16.00 cada día a lo largo de cuatro meses es una experiencia que te marca muchísimo; se convierte en tu rutina, tu día a día, tu motivo de aprendizaje. Además, a todo ello se le añade la elaboración del TFG, lo que incrementa la intensidad del período; no solo es una sobrecarga de trabajo, sino que, al querer dar la mejor versión de ti, tanto dentro como fuera del aula para poder realizar un buen trabajo de fin de grado, supone mucha presión psicológica. Sin embargo, soy consciente de que tener la oportunidad de realizar tu trabajo de investigación a la vez que se realizan las prácticas es un proceso muy beneficioso que enriquece enormemente el aprendizaje significativo para nosotras como estudiantes y futuras docentes, sobre todo si se puede realizar una intervención en el aula sobre el tema que hay que investigar. Poder observar la problemática real de un aula con un perfil de alumnado en concreto, investigar sobre la temática en cuestión y crear tu intervención basada en fundamentación teórica te permite construir un conocimiento muy significativo.

En definitiva, este proceso me ha brindado un aprendizaje excepcional tanto personal como profesionalmente, ya que no solo he podido realizar un proceso de introspección y conocer mis límites, fortalezas y debilidades como persona, sino también como profesional docente. Este proceso de prácticas, junto con la elaboración de un trabajo de investigación educativa, ha promovido en mí la reflexión sobre la educación y cómo la mejora en este ámbito va a influir positiva e indiscutiblemente en la sociedad, en la que la diversidad esté normalizada, ya que somos diferentes y únicos, no hay nadie como nosotros y es lo que nos hace especiales. Poder ser el guía de mi futuro alumnado estableciendo este valor como pilar fundamental me motiva cada día y tengo muchas ganas de ser docente de mi futura aula, pero soy consciente de que la investigación ha de formar parte del día a día de los docentes; sin ella no existe una educación de calidad.

Estudiante 2

Mi experiencia de prácticas comenzó con un choque de realidad, ya que muchas de las cuestiones que había aprendido en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación sobre inclusión educativa no tenían relación con la realidad que se estaba viviendo en las aulas de muchos centros; el aspecto que más me llamó la atención fue el ajustado horario de las profesionales de pedagogía terapéutica y audición

y lenguaje (AL) que impedía, en algunas ocasiones, la realización de los apoyos dentro del aula ordinaria. Además, durante este periodo de aprendizaje basado en la práctica pude percibir la diversidad de una forma diferente: diversidad no significa únicamente la existencia, en un espacio, de representación de diferentes culturas, etnias, nacionalidades o capacidades, sino que todas las personas son diversas en sus fortalezas, debilidades, cualidades o personalidad, y todas ellas tienen cabida en la escuela: todos somos diferentes, pero iguales en derechos y oportunidades (o así debería ser).

Por otro lado, percibir la realidad educativa desde dentro del sistema me ha permitido analizar la situación desde este prisma, destacando: la importancia de la existencia de una comunicación fluida entre los profesionales de pedagogía terapéutica y el resto del equipo docente, realizando actuaciones coordinadas para trabajar las necesidades del alumnado; lo esenciales que son las relaciones positivas de los docentes (especialmente del equipo de apoyo) con los alumnos, creando un ambiente de confianza fundamental para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; el importante papel que juegan las emociones en la educación y la necesidad de trabajarlas para lograr el desarrollo integral de los niños; y la necesidad de que exista un espíritu de equipo del que participen todos los docentes, estableciendo entre ellos relaciones positivas que favorezcan el buen funcionamiento de la escuela. Simultáneamente, la realización del TFG ha hecho que comprenda la importancia y el valor que tiene la innovación educativa para mejorar las prácticas pedagógicas. El trabajo, realizado en la modalidad de proyecto de innovación versa sobre la necesidad de una educación intercultural en la formación del profesorado para dar respuesta a las necesidades del pueblo gitano. Para realizarlo fue necesario investigar en profundidad términos relacionados con la pedagogía inclusiva y la atención a la diversidad, además de sobre la situación del alumnado gitano en el sistema educativo. Esto último no fue sencillo, pues no existe en la actualidad mucha información sobre el tema, a excepción de algunas organizaciones que trabajan en ello. Tras esto, se procedió a exponer el proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo objetivo responde a formar al profesorado para facilitar la inclusión educativa del alumnado gitano en la escuela, hecho que resulta fundamental ante el desconocimiento de este pueblo y sus necesidades educativas, dentro del marco de atención a la diversidad.

Producir el trabajo de fin de grado me ha permitido iniciarme, por primera vez, en el mundo de la investigación e innovación educativa de manera autónoma, utilizando los conocimientos adquiridos a lo largo de los cinco años de grado y obteniendo, en el proceso, nuevas habilidades y competencias que pueden resultar muy valiosas para mi futuro personal y profesional. A pesar de ello, creo que es necesaria, en la formación inicial de los docentes, la existencia de alguna asignatura más dedicada a la investigación, ya que los conocimientos teóricos pueden quedar obsoletos, y los estudiantes necesitan tener herramientas para actualizarse de manera continua. Sucede lo mismo con la innovación que va, inexorablemente, unida a la investigación.

Compaginar el periodo de prácticas y la realización del TFG, aunque en ocasiones no ha sido fácil, me ha permitido integrar el conocimiento adquirido a través de la investigación en la realidad educativa, lo que me ha hecho constatar la importancia que tiene este ámbito en el quehacer docente.

En suma, puedo afirmar que tanto el periodo de prácticas como la realización del TFG han contribuido al desarrollo de las competencias pedagógico-profesionales y a la construcción y reconstrucción de mis ideas sobre la práctica educativa.

Estudiante 3

El relato de esta experiencia está basado en el trabajo de fin de grado (TFG) con mención en lengua extranjera: inglés. Además, en este caso se aporta la experiencia desde la modalidad de investigación de una futura maestra de etnia gitana.

Por un lado, la investigación se ha basado en analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el alumnado gitano. Este proyecto ha supuesto un gran reto personal, ya que las variables educativas que se ha propuesto para investigar están relacionadas directamente con ella. Pues, como alumna gitana del sistema educativo español y futura maestra de Educación Primaria, he podido vivir algunas situaciones, tanto desde la perspectiva de alumna como de docente que me han llevado a tener un especial interés y preocupación por la educación de este colectivo.

Por otro lado, cabe resaltar que en la realización de este TFG me he encontrado con algunas barreras a la hora de realizar el marco teórico, debido al escaso número de investigaciones realizadas respecto al

alumnado gitano (sobre todo, en este caso, por la escasez de investigaciones lideradas por personas gitanas). Esto a su vez se debe al escaso conocimiento e interés a nivel general sobre la situación educativa del alumnado gitano.

Por otro lado, respecto a la formación para investigar y la relación de materias precedentes con el TFG, cabe mencionar que, a lo largo de los cuatro años de carrera, solamente hubo una asignatura en tercero sobre investigación e innovación educativa que me aportó la base necesaria para poder llevar a cabo este proyecto. Por ello, considero necesario que la formación en investigación e innovación educativa para los docentes sea más amplia a lo largo de la carrera. Asimismo, las asignaturas del último curso de la mención de inglés también han sido útiles para poder investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Igualmente, el periodo de prácticas realizadas en un centro escolar del distrito de Puente de Vallecas me ha servido para llevar a cabo el proceso de investigación. Ya que he podido realizar observaciones respecto a la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de inglés; además, he observado cuál es la actitud e interés del alumnado de etnia gitana respecto a esta asignatura. Para poder desarrollar aún más la investigación y obtener información y resultados lo más precisos posibles, he diseñado un cuestionario para pasarlo a los estudiantes y conocer de primera mano su experiencia y reflexiones sobre su aprendizaje de inglés. En esta misma línea, cabe mencionar que el proceso para poder validar este cuestionario ha sido un poco largo, ya que después de diseñar el cuestionario hubo un proceso de validación y evaluación, en primer lugar, por parte de la tutora del TFG y, en segundo lugar, por dos profesores más que aportaron un *feedback* positivo al cuestionario. Posteriormente, para poder pasar este cuestionario a los alumnos del centro también fue necesario pedir permiso al director del centro, aunque este fue un proceso más sencillo.

Por último, cabe señalar que en el procedimiento de analizar los resultados obtenidos también se ha encontrado con algunas dificultades, pues, a la hora de comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones ya realizadas respecto al tema, solamente he encontrado una única investigación dedicada al proceso de enseñanza y aprendizaje inglés en el alumnado gitano. Debido a las pocas evidencias de estudio con el pueblo gitano, y orientada por mi tutora de TFG, he tenido que recurrir a comparar los resultados obtenidos con investigaciones realizadas sobre otras razas o etnias.

En definitiva, el proceso de investigación llevado a cabo ha estado marcado por la falta de investigaciones sobre alumnado gitano, lo que lleva a pensar que aún queda mucho por hacer desde el ámbito de la investigación e innovación educativa para poder contribuir al éxito académico de la minoría étnica más numerosa de España y Europa.

7.4. Análisis y reflexiones sobre las experiencias

Al analizar las experiencias descritas en virtud de las dimensiones establecidas, conviene referir que esta es la primera experiencia de aproximación al proceso de desarrollo del TFG desde la perspectiva de los estudiantes en los marcos de la tutoría de prácticas externas y TFG lideradas por el grupo de investigación Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa (EMIFE) de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Se trata de un proceso protocolizado y estandarizado que permite el despliegue de un conjunto de instrumentos y herramientas que facilitan al tutor el seguimiento de los aprendizajes del alumnado a partir de ejercicios de metacognición.

Para el análisis de los relatos se han considerado dos perspectivas epistemológicas. A partir de la perspectiva etnográfica, se incorpora la noción filosófica de experiencia, al tiempo que desde una perspectiva pedagógica se tienen en cuenta los conceptos de prácticas educativas, innovación docente y educación inclusiva. Ambas miradas permiten una aproximación a la comprensión de la realidad del proceso formativo de los docentes, permitiendo la proyección de la investigación y el perfeccionamiento continuo desde la realidad educativa. Los dos enfoques permiten la integración de la investigación y la innovación docente a través de las percepciones y experiencias de los docentes en formación y transformación, desvelando el potencial de las prácticas y el desarrollo de TFG en la creación de significados y transformaciones trascendentes en la personalidad de los futuros docentes (Cariaga, 2018).

Experiencias y aprendizajes en torno a la investigación educativa y las prácticas preprofesionales

El primer relato –referido como experiencia 1– describe el proceso de incorporación a las prácticas preprofesionales en la escuela primaria y la toma de contacto con un ámbito específico denominado «pedagogía terapéutica», permitiendo una relación directa con el alumnado que

posee necesidades educativas especiales. Este relato refleja un reforzamiento de la motivación intrínseca del autor hacia el trabajo con alumnado que posee necesidades educativas especiales, y revela el acierto del diseño curricular al concebir el desarrollo del trabajo fin de grado en el concierto de la propia etapa de práctica, al reforzar la visión investigadora del proceso docente educativo y, por consiguiente, dando lugar a un proyecto de investigación. El relato revela el enorme esfuerzo que supone para los estudiantes la realización del TFG juntamente con la práctica y el hecho de enfrentarse, por primera vez, a la realidad educativa. Destaca en este relato la experiencia marcante derivada de la constatación de las exigencias y responsabilidades inherentes a la profesión, todo lo cual emana de un aprendizaje significativo resultante de la introspección y en profundo análisis de su autora.

Las prácticas docentes y el TFG en la percepción de la realidad educativa

El segundo relato pone la mirada en las discrepancias entre los conocimientos teóricos adquiridos durante la etapa de formación académica y la práctica educativa, el divorcio percibido en denominado «choque», expresión del sentimiento e impacto de la estudiante. Revela la reflexión y reconstrucción desde una perspectiva experiencial del concepto de diversidad y sus dimensiones, así como del tratamiento a este concepto en la realidad educativa.

El relato reconoce el TFG como medio de iniciación a la investigación, reconociendo el enorme esfuerzo para su realización, dada la insuficiencia de formación para encarar este proceso, al tiempo que destaca el efecto transformador en su concepción de la práctica docente y cómo profundizar en su conocimiento y mejoramiento a través de la investigación educativa.

La inclusión educativa vista desde el interior de un colectivo vulnerable: investigación educativa para superar la inconformidad

El tercer relato se centra en la descripción de una experiencia en el entorno educativo focalizado en la problemática del aprendizaje de la lengua inglesa por alumnos pertenecientes a la etnia gitana. La experiencia relatada ha tenido como objetivo investigar la situación del alumnado gitano en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Se observó que, en el desarrollo del relato, la docente ha resumido exhaustivamente las etapas de investigación desarrolladas en su proyecto, dejando traslucir las etapas y principios esenciales del enfoque de investigación cuantitativo como herramienta para el conocimiento de la realidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en un colegio público del Distrito Puente de Vallecas en la Comunidad de Madrid, España.

El relato deja traslucir la visión y aplicación de las etapas fundamentales de la investigación educativa en sus aspectos metodológicos y éticos, al tiempo que revela la validez del enfoque cuantitativo de investigación para el conocimiento de la realidad educativa de forma objetiva y a partir de la participación de sus actores.

7.5. Interpretación general de los relatos y consideraciones finales

El análisis de las experiencias, aprendizajes y sentires compartidos por los futuros maestros en estos relatos ha permitido comprender la singularidad en la percepción de la realidad educativa y las formas de afrontarla desde la particularidad del contexto sociocultural de cada una de las participantes. Los estudiantes han sido protagonistas de la realidad educativa, actores principales y al mismo tiempo narradores de estos relatos. Más allá de la heterogeneidad y las diferencias, es posible identificar elementos comunes: todos convergen en una gran motivación profesional revelando el reforzamiento de la vocación profesional durante el periodo de prácticas y desarrollo del TFG. Se revela, además, que existen barreras que dificultan el desarrollo de las prácticas docentes relacionadas con la formación precedente de los profesores, y la mayoría comparte la percepción de que es una etapa trabajosa y estresante de su formación profesional.

Al transitar por estos periodos de práctica en los colegios, al entrar en contacto con el alumnado y con los tutores de mayor experiencia práctica, al vivenciar las estrategias curriculares y las normativas educativas en acción, los alumnos han hablado de sí mismos y de las formas en que ha evolucionado su comprensión de conceptos relativos a la educación inclusiva, la pedagogía terapéutica y el manejo de la diversidad en los centros escolares.

El relato recogido en la experiencia 3 pone particularmente la mirada en una realidad educativa desconocida, sobre la cual se precisa

sensibilizar al profesorado, al tratar la temática de la situación del alumnado gitano en el sistema educativo español (Iglesias, 2021). En sus relatos, los futuros docentes han expuesto sus experiencias y vivencias mostrando el saber pedagógico adquirido y su aplicación en el aula a partir de la innovación y la investigación educativa.

Transitar por el análisis de los relatos ha permitido conocer la existencia de barreras percibidas por los futuros docentes para el desarrollo de sus prácticas preprofesionales y sus TFG; lo cual implica al proceso de investigación e innovación educativa. Estas percepciones se alinean con los resultados de las investigaciones realizadas por Pérez-Martín (2017), en las que se revela la necesidad de sistematizar la formación investigadora tributando a estas competencias profesionales transversalmente en el currículum de los grados en Educación. En contraste con los trabajos de Moreno *et al.* (2019), los relatos analizados apuntan a la satisfacción de los alumnos participantes, al describir motivación, desarrollo de reflexión sobre la práctica, investigación e innovación en educación, al tiempo que exponen el camino de construcción y consolidación de sus conocimientos, y el aprendizaje que emana del contraste teórico-práctico.

Por otro lado, el análisis de los relatos, al mismo tiempo que revela la necesidad de profundizar en la formación de los docentes para la innovación, pone de manifiesto que es una tarea compleja. Paralelamente, se constata el impacto de las experiencias de aprendizaje en la dinamización del propio proceso de formación de los docentes para la innovación (Moreno, 2000).

Analizar estos relatos ha sido una gran oportunidad para que alumnos y docentes reflexionen sobre sus experiencias, sentimientos y aprendizajes durante sus periodos de prácticas y elaboración de sus TFG, propiciando el trazado de acciones para introducir acciones de mejora; todo ello desde una perspectiva situada y menos susceptible a la generalización.

Este trabajo ha sido igualmente el inicio en la creación de espacios para problematizar y reflexionar sobre las formas o tipologías de clases utilizadas para la terminación de estudios en los grados de Magisterio y cómo se contribuye desde estas materias a la formación de competencias docentes (Zabalza, 2012); todo ello a través de la recreación de memorias pedagógicas. De acuerdo con Suárez (2011) y Del Pilar (2011), se converge en la idea de que la documentación de experiencias pedagógicas de estudiantes de Magisterio y tutores de prácticas y TFG

podría resultar una importante contribución al desarrollo de procesos de formación profesional basados en la revaloración del rol del maestro como productor de saberes a través de la mirada investigadora e innovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (vol. 1). La Muralla.
- Cariaga, R. (2018). Experiencias en el uso de las TIC: análisis de relatos de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 56, 131-155.
- Corrochano, D., Cruz, J., Martín, M. V. y Navarro, A. B. El trabajo académico: fundamentos generales. En: Durán, R., Gómez, A. y Sánchez, M. E. (coords.). *Guía didáctica para la elaboración de un trabajo académico* (pp. 9-22). Iberoprinter.
- Del Pilar Santamaría, J. (2011). Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas. *Papeles*, 3 (5), 105-118.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.
- García, L. M. y Martija, A. A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la Educación*, 11, 1-7.
- González Alba, B., Blanco Morett, A. y Sánchez Mesa, F. (2020). Narrativas en la formación superior. Experiencias en el marco de un proyecto de innovación educativa. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 192-210. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vi13.9288>
- Herrera, D. P., Jiménez, R. C. y Rivas, J. I. F. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Revista Educaçáo Unisinos*, 12 (3), 226-237.
- Iglesias, J. L. (2021). Ser gitanx en el sistema educativo español: influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles. *Etnografías Contemporáneas*, 7 (12), 212-230. <https://acortar.link/7LdTrw>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

- López, F. y Lillo, R. (2005). *La investigación cualitativa. Definición, riesgos y posibilidades*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- López, R. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica. Revista Científicoprofesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 4, 83-94.
- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis*, 22, 1-31.
- Moreno, J. R., Jaén, M. y Ruiz, M. (2019). The voice of students in the degree of primary education about the final degree project. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945200829>
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 17, 24-32.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Innovación educativa, texto 1. Representación de la Unesco en Perú*.
- Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145-173.
- Pérez-Martín, J. M. y Martínez-Luna, S. (2017). Ideas alternativas sobre el trabajo fin de grado en estudiantes de Magisterio. *ReiDoCrea*, 6, 246-259.
- Pila, J. C., Andagoya, W. G. y Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Educare*, 24 (2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 119537 a 119578.
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En: Anderson, G. et al. (eds.). *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación, GCBA.
- Suárez, D. y Metzendorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 28 (1), 49-74.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27 (01), 387-416. <https://acortar.link/Df0TZQ>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. <http://hdl.handle.net/11162/120362>

8.

Del museo a la exposición virtual: situaciones de aprendizaje de carácter interdisciplinar pensadas para la materia de Historia de España en 2.º de Bachillerato

MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ ESCOBAR

ALICIA SERRANO VIDAL

LEANDRA VAZ FERNANDES CATALINO PROCOPIO

8.1. Introducción

Diferentes autores (Mendia, 1989; Feo Mora, 2018; Piraval, Morales y Gutiérrez, 2013) defienden que una situación de aprendizaje (en adelante, SA) es un conjunto de actividades y recursos que se organizan con el objetivo de promover el aprendizaje de los estudiantes. Estas situaciones están diseñadas de manera que los estudiantes puedan adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y competencias, además de construir significados a partir de la interacción con el entorno y con sus compañeros. Tiene como característica principal la contextualización, es decir, se busca que el alumnado relacione los contenidos y conceptos aprendidos con situaciones reales o cercanas a su vida cotidiana. Además, debe potenciarse que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, fomentando su participación, el trabajo en equipo y la reflexión sobre lo que estudian, así como crear a su vez un espacio de enseñanza diseñado intencionadamente para que los estudiantes aprendan de manera significativa, aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos a circunstancias concretas de su entorno.

Para que esto ocurra de manera efectiva es importante que la figura docente emplee metodologías activas a fin de garantizar el trabajo cooperativo, a través de grupos heterogéneos, que permitan al alumnado de forma conjunta, alcanzar los objetivos propuestos para garantizar un aprendizaje efectivo.

Bajo esta perspectiva, y aprovechando el potencial pedagógico que aportan las nuevas tecnologías y siguiendo los parámetros conceptuales y pedagógicos planteados dentro del marco legislativo de la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo; proponemos un conjunto de SA en las que se enlazan multidisciplinariamente contenidos propios de la Historia y la Historia del Arte, con el fin de acercar al alumnado a algunos de los saberes básicos comprendidos dentro del currículo de la asignatura de Historia de España en el curso de 2º de Bachillerato.¹

Por eso consideramos esencial acompañar a nuestro alumnado en la aproximación a elementos propios del Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico, algo que les pertenece por derecho como miembros de la sociedad en la que viven.

Denominamos patrimonio histórico al conjunto de bienes, tanto materiales como inmateriales, que nos son propios por su historia, su emplazamiento geográfico o las tradiciones del país o nación en el que se han desarrollado.² En España, podemos encontrar numerosos espacios y museos que reflejan una amplia diversidad patrimonial. Si bien es cierto que muchos de ellos ya ofrecen multitud de recursos para su comprensión y difusión, creemos que sigue siendo necesario facilitar su acercamiento a los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato dentro de los recorridos curriculares, aprovechando el potencial pedagógico de los recursos patrimoniales que tenemos a nuestro alrededor.

Para que el alumnado sienta lo patrimonial como algo propio y significativo, debemos permitirles interactuar y dialogar directamente con sus elementos intrínsecos (independientemente de su cronología histórica y su tipología patrimonial). Y para ello, se hace necesario, por un lado, que nos tomemos muy en serio tanto la práctica de las salidas del aula como recurso docente, como el aprovechamiento de las ventajas pedagógicas que nos aportan las nuevas tecnologías para traer el museo al aula pues, solo así, podremos propiciar el contacto directo entre los jóvenes y los bienes patrimoniales. Por otro lado, debemos poner en marcha metodologías activas que sitúen al alumnado en el centro activo de su aprendizaje, lo que nos permitirá impulsar prácticas

1. Currículo contenido en el Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato (pp. 217-220).

2. <https://dpej.rae.es/lema/patrimonio-cultural>

interactivas e investigadoras que les permitan ser constructores de sus propios conocimientos.

Por todo ello, proponemos el desarrollo de un proyecto compuesto por tres situaciones de aprendizaje cuyo punto de partida serán una serie de obras de arte contenidas en la colección del Museo Nacional del Prado. El acercamiento de nuestro alumnado a dichas piezas se centrará en dos momentos clave:

- Primero, un recorrido guiado por los estudiantes a través de las salas del museo para entrar en contacto directo con las obras realizando un análisis colectivo e individual de las mismas.
- Segundo, el desarrollo de una exposición virtual, comisariada y llevada a cabo por nuestro estudiantado, en la que deberán contextualizar las piezas analizadas en el museo con otros documentos, gráficos y fuentes históricas que les permitan construir una visión crítica en torno a la representación, el arte y el poder en la etapa del reinado de los Austrias.

8.2. Marco teórico

En su publicación *La exposición, medio de comunicación para divulgar conocimientos*, García Blanco nos recuerda que «la exposición se ha entendido siempre como el medio de comunicación propio del museo» (García Blanco, 1999, p. 36). Partiendo de esta idea, en nuestro caso deseamos, también, centrarnos en la idea de la exposición como herramienta pedagógica para nuestro alumnado comprendiéndola como: «el medio idóneo para divulgar conocimientos históricos, descubrimientos científicos, problemas culturales, etc. [...] La exposición difunde ciencia o reflexiones sistemáticas sobre problemas sociales, culturales, ecológicos, etc.» (García Blanco, 1999, p. 70).

Teniendo en cuenta estas palabras, y sumándolas al hecho de que la exposición es un acto de comunicación en el que se apela al visitante a completar (con conclusiones propias) la lectura final del relato propuesto, el espacio expositivo (sea real o virtual) nos parece un entorno de aprendizaje que los profesores centrados en la enseñanza de las Ciencias Sociales debemos tener muy en cuenta. Trabajar con el hecho expositivo nos permite generar un enfoque transversal en el que activar los saberes básicos de materias como la Geografía, la Historia de España y la Historia del Arte creando conexiones directas entre todas

ellas. Potenciando, de este modo, diferentes posibilidades de interrelación que permitan a nuestros estudiantes obtener un conocimiento más profundo y holístico de la materia sobre la que estamos tratando.

A lo largo de las SA contenidas en esta propuesta, el uso pedagógico del dispositivo expositivo se llevará a cabo en dos ámbitos diferentes, aunque complementarios: las salas del Museo Nacional del Prado (siempre que esto sea posible) y un espacio expositivo virtual diseñado por nuestro propio alumnado.

Podríamos decir que la presente propuesta bebe conceptualmente de lo expuesto por André Malraux en su *Museo imaginario* (1947).³ Pues, el trabajo que va a realizar nuestro estudiantado, tanto en la puesta en común de las obras en su hábitat natural (la sala del museo) como a través de las imágenes virtuales de las piezas artísticas, tiene la capacidad de generar una conexión visual y conceptual que no solo abre diferentes posibilidades de diálogo entre ellas, también facilita su puesta en común con diversos tipos de saberes básicos necesarios para comprender la lectura iconográfica crítica de estas piezas y, por tanto, su importancia dentro del contexto histórico en el que fueron creadas. No obstante, para que se produzca una verdadera experiencia de aprendizaje en este proceso es necesario permitir que nuestro alumnado adopte un rol activo en el planteamiento y creación de esta exposición puesta en marcha de estas SA y que ellas contemplen la activación de varias de las competencias clave establecidas a través del Real Decreto 243/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato⁴ –tal y como observamos en la tabla 8.1–.

3. Tal y como plantea Ruffoni Castellano (2014, p. 42), «André Malraux formuló en 1947 la idea de *museo imaginario*, refiriéndose a la posibilidad que la reproducción fotográfica ofrece al visitante para que establezca su propia colección de obras según una huella más perdurable en su memoria. Por lo tanto, la experiencia estética del espectador se amplía de forma considerable, excediendo los límites de la colección de un determinado museo, para alcanzar idealmente un extenso conjunto de patrimonio cultural de la humanidad». La capacidad pedagógica que se obtiene de este acceso a las imágenes artísticas y de la posibilidad de desarrollar múltiples interrelaciones entre ellas ha servido de punto de partida de diferentes propuestas e investigaciones educativas. Ruffoni Castellano (2014) o Morales Agudo (2015) serían buenos ejemplos de ello.

4. Las competencias activadas a través de estas situaciones de aprendizaje serían: la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia digital (CD), la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC), la competencia emprendedora (CE) y la competencia en conciencia y expresión culturales (CCCE).

Tabla 8.1. Criterios de evaluación, competencias específicas y descriptores operativos contenidos en este proyecto

Criterios de evaluación (Decreto 64/2022, pp. 216-217)	Competencias específicas (Decreto 64/2022, pp. 213-216)	Descriptores (R. D. 243/2022, pp. 21-27)
1.1. Identificar y analizar los procedimientos habituales del trabajo del historiador, como la selección de hechos históricos relevantes según las aportaciones historiográficas, interpretando y comentando fuentes históricas que han sido clave para explicar el grado de desarrollo político, económico, social y cultural alcanzado.	1. Valorar los movimientos y acciones que han promovido las libertades en la historia de España, utilizando términos y conceptos históricos, a través del análisis comparado de los distintos regímenes políticos (...)	<ul style="list-style-type: none"> • CCL2 • CPSAA1.2 • CPSAA3.1 • CC1 • CC2
2.1. Aprender a analizar fuentes históricas plurales, a buscar e identificar informaciones fiables que ilustren la historia de la nación española desde cada una de sus partes, prestando especial atención a los hitos de su incorporación histórica.	2. Reconocer y valorar la pluralidad de nuestro país, por medio del contraste de la información y la revisión crítica de fuentes, tomando conciencia del papel que juega en la actualidad (...).	<ul style="list-style-type: none"> • CCL3 • CC1 • CC2 • CC3 • CCEC1 • CCEC2
8.1. Identificar elementos del patrimonio histórico como factor determinante para conocer la Historia de España, valorando la aportación de museos, archivos y bibliotecas como factores fundamentales en la conciencia histórica de la sociedad. 8.2. Realizar trabajos de indagación e investigación, iniciándose en la metodología histórica y la historiografía, mediante la elaboración de ensayos sobre personajes, teniendo presente el patrimonio histórico español como un bien que se debe proteger.	8. Valorar el patrimonio histórico y cultural como legado y expresión de la memoria colectiva, identificando los significados y usos públicos que reciben determinados acontecimientos y procesos del pasado, por medio del análisis de la historiografía y del pensamiento histórico para el desarrollo de la iniciativa, del trabajo en equipo, de la creatividad y de la implicación en cuestiones de interés social y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • STEM3 • CPSAA3.1 • CPSAA3.2 • CC1 • CE3

Nota: elaboración propia.

Todas las SA contenidas en esta propuesta otorgan agencia al estudiantado: desde la apuesta por el aprendizaje basado en problemas en un primer caso, hasta la creación colectiva de un proyecto expositivo, pasando por el análisis y presentación al resto de compañeros de diferentes obras pictóricas en la sala del museo.

Dado que parte de nuestra propuesta pedagógica se centra en la creación de una exposición virtual, es interesante reseñar que, en este proceso educativo, nuestro alumnado actuará como el ente comisarial⁵ de esta. Con el fin de poder plantear tal labor múltiple y colectiva den-

5. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término *comisaria* alude a «organizar una exposición o muestra artística o cultural» (Real Academia Española, s.f., definición 1). El comisario o comisaria de una exposición es la persona encargada de determinar el relato a través del cual se va a desarrollar la exposición, las piezas que forman parte de ella, la relación que se va a establecer entre ellas o los materiales complementarios que deberán acompañarlas (entre otras cosas). Esta es la labor que realizará nuestro alumnado en nuestra propuesta.

tro de un contexto concreto como sería el instituto, el uso de las TIC es un elemento clave. Seva Cañizares (2014) asegura que, en el marco de su investigación, el 50 % de los estudiantes entrevistados defendía que la enseñanza de la Geografía y la Historia es mejor cuando se utilizan las TIC, porque «mantienen la atención en clase, las actividades propuestas son más interesantes, permiten el trabajo cooperativo y el trabajo en grupo y posibilitan aprender en equipo» (Ibíd., p. 336). Para este grupo de alumnos, las TIC potencian su predisposición a aprender y a intercambiar ideas, «finalmente, se comprende mejor lo que se aprende» (Ibíd., p. 336).

Dicho de otro modo, un buen uso de las TIC en el aula puede facilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo, pues, como indica Pallés Pombar (2019), su utilización permite fomentar el aprendizaje activo, convirtiendo a nuestro estudiantado en el agente protagonista de su propio aprendizaje. Otra importante forma de mantener al alumnado activo es la implementación de metodologías activas en el aula.

En cuanto a las metodologías empleadas, seguiremos el planteamiento de las metodologías activas, dado que estas son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación. Estas metodologías se caracterizan por fomentar la interacción, la reflexión y la construcción de conocimiento de manera colaborativa. Entre las diferentes metodologías activas actualmente implementadas en los centros, las más desafiantes y adaptadas a nuestra propuesta son:

- El aprendizaje basado en problemas (ABP), conocida por centrarse en la resolución de problemas reales o simulados como punto de partida para el aprendizaje y posibilitar que los estudiantes promuevan el aprendizaje de conceptos y los apliquen en forma de conocimientos y habilidades importantes para su día a día (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).
- El aprendizaje cooperativo, dada su importancia a la hora de fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes. Algunas de sus características principales son: la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, una evaluación individual y grupal del desempeño, entre otras (Pujolàs Maset, 2009).

8.3. Consideraciones metodológicas

Parte de esta propuesta se llevó a cabo presencialmente en un instituto de bachillerato de Alcalá de Henares durante el periodo de prácticas externas realizadas en el contexto del prácticum del máster universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB), dentro de la especialidad de Geografía e Historia. Y aunque, debido a la limitación temporal de las prácticas, no se pudieron desarrollar todos sus contenidos, esta SA se ha generado con el propósito de ser puesta en práctica en las aulas de segundo de Bachillerato; en concreto, dentro de la asignatura de Historia de España.

A través de tres SA repartidas en seis sesiones, nuestra propuesta propone interconectar los acontecimientos, sociales, políticos y culturales relevantes contemporáneos a la monarquía hispánica de los Austrias, con los retratos de aparato e imágenes de poder, creados tanto coetáneamente, como en momentos posteriores. Teniendo en cuenta, además, las posibilidades pedagógicas propias del medio expositivo además de la incorporación de la tecnología para crear la visita virtual. El objetivo final es que el alumnado sea capaz de realizar análisis críticos sobre los procesos históricos, siendo conscientes del potencial intrínseco a las obras de arte como fuente primaria dentro disciplinas como la historia, la geografía o la historia del arte.

Para activar las SA que forman parte de esta propuesta, es fundamental que el alumnado esté familiarizado con los saberes básicos sobre los que vamos a trabajar durante el proyecto. Por este motivo, la temporalización será un factor crucial, debiendo iniciarse la primera de las sesiones una vez que hayan sido trabajados parte de los contenidos relativos a la Edad Moderna que forman parte del bloque A, dentro del currículo planteado para segundo de Bachillerato según el Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.

Una vez mencionadas en el apartado anterior las metodologías empleadas para llevar a cabo nuestra iniciativa, profundizaremos en la presentación de la aplicación digital que se va a implementar dentro de la propuesta.

Según Pallés Pombar (2019), las TIC son una herramienta que no solo nos permite incidir en los procesos de alfabetización digital de nuestros alumnos (fomentando, por tanto, el desarrollo de la competencia digi-

tal); también facilita una experiencia de aprendizaje adaptada a los ritmos y las necesidades de cada estudiante y favorece el aumento de la motivación del alumnado en el ámbito de nuestra materia de estudio. En este sentido, es interesante el uso didáctico de aplicaciones y sitios web en los que pueda desarrollarse una vivencia pedagógica centrada en la realidad virtual, favoreciendo «nuevas experiencias educativas inmersivas que facilitan la adquisición de contenidos al ser el alumno el verdadero protagonista» (Pallés Pombar, 2019, p. 23). Por eso, para la creación colectiva de una exposición virtual proponemos el uso de la aplicación Artsteps⁶ que, pese a ser una herramienta de pago, permite una opción de uso gratuito que sería la elegida para el desarrollo de nuestra propuesta.

En palabras de Mendoza Proaño (2022, pp. 48-49):

La aplicación Artsteps es una herramienta que permite crear recorridos virtuales en un espacio en 3D. [...] Esta aplicación permite crear, implementar e integrar recursos educativos en espacios atractivos y pertinentes para ir construyendo espacios inmersivos. Los mismos que pueden permitir recrear un museo virtual a través de experiencias de aprendizaje que permita aplicar y desarrollar competencias de forma vivencial. Se pueden incluir enlaces, comentarios, guiones para leer, audios y videos, permitiendo que sea un espacio innovador, lúdico, visualmente atractivo e interesante, para inspirar y provocar su uso y disfrute en el aula de clases.

Por todo ello, aunque nuestra propuesta podría realizarse en otros entornos virtuales, en nuestro caso hemos decidido utilizar esta aplicación como herramienta pedagógica a través de la cual nuestros alumnos pueden crear su propia exposición en torno a los retratos de aparato dentro de la monarquía de los Austrias y otras representaciones posteriores del poder relacionadas con esta dinastía. Una labor comisarial en la que deberán poner en común obras, documentos (visuales, textuales, audiovisuales o sonoros) a través de los que generar conexiones entre áreas, ideas y conceptos que les permitan una mayor comprensión histórico-artística de las obras sobre las que estamos trabajando.

Nuestra intención al activar una situación de aprendizaje de este tipo es la de implicar al estudiantado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo una herramienta TIC como sería la platafor-

6. <https://www.artsteps.com/>

ma Artsteps en un recurso TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), donde realmente se produzca una experiencia de aprendizaje significativo para nuestro alumnado.

8.4. Diseño de la propuesta

Como hemos comentado previamente, la estructura a través de la que proponemos materializar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje descrito se dividiría en tres situaciones de aprendizaje complementarias, que serían desarrolladas a lo largo de seis sesiones, tal y como se especifica en la tabla 8.2.

Tabla 8.2. Estructura básica en la que se refleja el desarrollo del proyecto

SITUACIONES DE APRENDIZAJE		SESIÓN	DURACIÓN	ESPACIO	METODOLOGÍA	DETALLES
1	Activación de conocimientos previos e investigación sobre la representación de símbolos y atributos de poder.	1ª	50 min.	Aula de informática	Método de caso	Trabajo en equipos cuyas conclusiones se pondrán en común con el resto de compañeras y compañeros. Esta labor se realizará en dos fases: 1. Trabajo con fuentes históricas que permitan activar conocimientos previos sobre la monarquía Austria. 2. Investigación sobre los símbolos de poder suelen utilizarse (contexto, origen del símbolo, etc.)
2	Preparación y visita al Museo del Prado (física o virtual)	2ª	50 min.	Aula de informática	Gamificación + Aprendizaje Basado en Problemas	Quiz para recordar las conclusiones a las que llegamos en nuestra sesión anterior + Creación de parejas, reparto de las piezas sobre las que deberán trabajar, investigación y preparación de la ficha que compartirán con sus compañeras y compañeros
		3ª	120 min.	Museo del Prado (aula de referencia si no puede realizarse la visita al Museo)	Activación de la información por parte del alumnado	Visita al Museo (el alumnado es quien se encarga de explicar las piezas)
3	Desarrollo colectivo de la exposición virtual	4ª	50 min.	Aula de informática	Trabajo cooperativo	Presentación del proyecto que vamos a realizar (exposición virtual), mostrando ejemplos. + Creación grupos de trabajo, reparto de tareas: empiezan a trabajar en ello.
		5ª	50 min.	Aula de referencia	Método de caso	Cada grupo deberá presentar su parte de la investigación y los materiales generados. Colectivamente, se realizará el montaje virtual de la exposición.
		6ª	50 min.	Aula de referencia	Método de caso	

Nota: elaboración propia.

Planteemos ahora los puntos más destacados de cada una de las situaciones de aprendizaje propuestas.

1ª. Activación de conocimientos previos e investigación sobre la representación de símbolos y atributos de poder

Esta primera situación de aprendizaje se desarrollará a lo largo de la primera sesión de este proyecto y deberá llevarse a cabo en el aula de informática.

Sesión 1. Conocimientos previos e investigación histórica

Para ello, dividiremos al alumnado en agrupaciones. Partiendo de un modelo de clase de 20 estudiantes, se crearán cinco grupos de cuatro personas. Las agrupaciones se formarán con el fin de conseguir equipos heterogéneos en actitudes, aptitudes, necesidades e intereses, respetando las condiciones de género, diversidad y cualquier otra necesidad asociada al grupo.

En primer lugar, cada grupo recibirá dos sobres (sobre 1 y sobre 2). Los equipos trabajarán con el contenido del sobre 1; cada sobre contiene un documento, imagen o texto que servirá como punto de partida para que cada agrupación pueda, a través de la metodología del método de caso, generar las preguntas y respuestas necesarias para identificar el elemento que han recibido y contextualizarlo dentro del periodo histórico sobre el que estamos trabajando (la monarquía de los Austrias).

Una vez que cada grupo haya identificado el elemento sobre el que han trabajado y hayan llegado a un acuerdo colectivo con respecto a su contextualización, compartiremos las conclusiones de cada equipo. A través de la conversación crítica y la puesta en común de ideas, habremos activado todos los saberes básicos asimilados en clases anteriores y construido colectivamente el escenario histórico sobre el que vamos a trabajar.

A continuación, cada agrupación deberá abrir el sobre 2 correspondiente. Cada sobre presenta la imagen de un atributo o símbolo de poder común en los retratos de aparato creados en el periodo austria.

De nuevo, los grupos deberán aplicar la metodología del método de caso. Pero, en este caso, podrán utilizar los ordenadores disponibles en el aula para investigar el significado y los orígenes de la imagen so-

bre la que deben trabajar. También deberán crear un mapa conceptual donde se recojan las principales conclusiones a las que han llegado colectivamente.

Finalmente, pondremos en común las ideas y el trabajo de cada uno de los equipos. Se proyectarán los mapas conceptuales creados por el alumnado, mientras que el portavoz de cada uno de los grupos les explica a sus compañeros qué significa el atributo de poder sobre el que han trabajado.

2ª. Preparación y visita al Museo del Prado (física o virtual)

Esta situación de aprendizaje se desarrollará a lo largo de dos sesiones:

Sesión II. Preparación de la visita al Museo del Prado

Esta sesión se llevará a cabo, de nuevo, en el Aula de Informática y se iniciará realizando un Quiz colectivo (Ruiz, 2019) a través del cual activaremos los conocimientos previos adquiridos durante la primera sesión con relación a los atributos de poder recurrentes en los retratos de aparato creados dentro del reinado de los Austrias.

Una vez finalizado el juego Quiz, dividiremos al alumnado en parejas. Siendo una clase de 20 estudiantes, obtendremos 10 pares. Cada uno de ellos recibirá la imagen sobre la que deberán trabajar a lo largo de esta sesión de aprendizaje. Serán imágenes correspondientes a varios retratos de la colección del Museo del Prado sobre las que debemos trabajar. Nuestra propuesta es la siguiente:

1. Tiziano Vecellio, *Carlos V en Mülhberg*, 1548 (óleo sobre lienzo)
2. Leone y Pompèo Leoni, *Carlos V y el furor*, 1551 (bronce fundido)
3. Tiziano Vecellio, *Felipe II*, 1551 (óleo sobre lienzo)
4. Sofonisba Anguissola, *Felipe II*, 1573 (óleo sobre lienzo)
5. Bartolomé González, *Felipe III, sedente*, 1617 (óleo sobre lienzo)
6. Diego de Velázquez, *Felipe IV, cazador*, 1632 (óleo sobre lienzo)
7. Diego Velázquez, *Retrato ecuestre del Conde-Duque de Olivares*, 1636 (óleo sobre lienzo)
8. Diego Velázquez, *Retrato ecuestre de Felipe IV a caballo*, 1635 (óleo sobre lienzo)
9. Diego Velázquez, *Las meninas*, 1656 (óleo sobre lienzo)
10. Retrato de Carlos II, *Juan Carreño de Miranda*, c. 1680 (óleo sobre lienzo)

A través de los ordenadores disponibles en el Aula de Informática, cada pareja deberá realizar la investigación necesaria para averiguar:

- ¿De qué obra se trata?
- ¿A quién representa?
- ¿Qué atributos de poder aparecen representados y por qué?
- ¿Qué información histórica nos transmite?
- ¿Por qué el personaje ha sido representado de esta manera?
- ¿Cómo podemos relacionarlo con los saberes básicos trabajados en clase en sesiones previas?

A través del aula virtual, todas las parejas podrán acceder a una plantilla creada previamente por el docente, donde tendrán que ubicar la imagen, disponer la información básica sobre la pieza en cuestión y responder a todas las preguntas que acabamos de plantear. Estas fichas servirán de base para que cada pareja pueda preparar la presentación de la obra. Pero también serán un recurso pedagógico compartido con todos los alumnos para que puedan estudiar de cara al examen final.

Sesión III. Visita al Museo del Prado

En el caso de que sea viable, proponemos la organización de una visita al Museo del Prado con nuestro estudiantado.

Una vez allí, recorreremos las salas en las que se disponen las obras citadas. Frente a cada una de las piezas, la pareja de estudiantes correspondiente deberá presentársela a sus compañeros. El contenido de dicha presentación partirá de la investigación realizada en la sesión anterior (previamente revisado por el docente).

Si la visita al Museo del Prado no es una posibilidad accesible para el grupo, proponemos realizar esta misma acción en el aula de referencia (o en un aula que esté disponible durante 120 minutos y que tenga proyector). Para proceder a la presentación de las obras, se podrá realizar una visita virtual a las salas del Museo del Prado⁷ o proyectar directamente las imágenes correspondientes mientras son comentadas por el alumnado.

7. A través del apartado «Visitas virtuales» en el sitio web del museo: <https://www.museodelprado.es/visitas-virtuales>

3ª. Desarrollo colectivo de la exposición virtual

Esta tercera situación de aprendizaje se desarrollará a lo largo de tres sesiones:

Sesión IV. Presentación del proyecto que vamos a realizar y creación de grupos de trabajo

La cuarta sesión tendrá lugar en el Aula de Informática, donde expon-dremos al estudiantado todo el proceso que vamos a seguir para crear nuestra exposición virtual colectiva. También será el momento de pre-sentarles la aplicación Artsteps proyectando imágenes de otros pro-yectos similares que puedan servir de inspiración a nuestro alumnado.

A continuación, crearemos la estructura que nos permitirá seguir una metodología de aprendizaje cooperativo a lo largo de toda la acti-vidad. Lo haremos dividiendo a nuestro alumnado en grupos de cuatro personas (aproximadamente). Puesto que estamos trabajando sobre un grupo de unos 20 estudiantes, obtendremos cinco agrupaciones. La creación de los grupos debe ser supervisada por el docente con el fin de conseguir agrupaciones heterogéneas en actitudes, aptitudes, necesidades e intereses.

Una vez creadas las agrupaciones, llevaremos a cabo el reparto de tareas para cada uno de los grupos. ¿De qué se encargaría cada uno de ellos?

- 1º grupo: se ocupará de la búsqueda de fuentes primarias (iconográ-ficas y escritas) que nos acerquen a los personajes y sucesos más relevantes dentro de cada uno de los reinados durante el periodo austria. Es importante que realicen una labor de contextualización de los documentos hallados.
- 2º grupo: partiendo de lo trabajado en clase, y ampliándolo a través de la investigación colectiva, deberán crear esquemas conceptua-les en los que aparezca reflejado lo más relevante de cada periodo en la etapa Austria. Estos gráficos formarán parte de la exposición virtual, pero también servirán de material de estudio para todos los estudiantes de cara a la EBAU. Podrán utilizar aplicaciones gratuitas como Canva⁸ para la realización de estos documentos.

8. <https://www.canva.com>

- 3º grupo: los miembros de esta agrupación investigarán el concepto de retrato de aparato: ¿qué es?, ¿qué utilidad tenía?, ¿cuáles eran sus rasgos principales?, ¿qué es importante tener en cuenta a la hora de analizar un retrato de estas características?
- 4º grupo: recopilará información sobre los diferentes símbolos y atributos de poder que eran recurrentes en los retratos de aparato de la etapa Austria. No solo deberán identificar estos elementos, también tendrán que contextualizarlos desde el punto de vista histórico y artístico. En este caso, podrán utilizar la información trabajada en sesiones anteriores y ampliarla.
- 5º grupo: construirá virtualmente la exposición. El hecho de que la versión gratuita de la aplicación Arsteps solo permita su uso desde la cuenta de un usuario dificultaría poder trabajar en paralelo y colectivamente en la creación virtual de nuestra exposición. Por ello debemos encargar su creación a uno de los grupos para que tomen la información y el contenido recopilado por sus compañeros y lo distribuyan en el espacio expositivo virtual. A lo largo de esta sesión, este grupo deberá familiarizarse con el uso de la aplicación y consensuar el diseño inicial de los espacios que van a conformar nuestra futura exposición virtual.

El reparto de tareas entre los diferentes grupos deberá realizarse teniendo en cuenta el perfil general de cada uno de ellos. Este momento, por tanto, será especialmente sensible a la hora de tener en cuenta la diversidad de nuestro alumnado, así como también sus intereses, estilos de aprendizaje, necesidades y características personales y de aprendizaje. Desde un planteamiento inclusivo y de atención a la neurodiversidad del alumnado, cada docente deberá conocer previamente las distintas características de su alumnado a fin de implementar las medidas de atención a las necesidades educativas de su grupo. En cuanto al alumnado de referencia con el cual hemos partido para plantear este proyecto, debemos destacar que no había estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

Para facilitar el trabajo cooperativo, la investigación y recopilación de información, se aportará un documento guía a cada uno de los grupos. En este documento figurará un apartado en el que establecer el reparto de roles dentro del grupo, así como también otros apartados donde encontrarán algunas preguntas o pistas que puedan resultarles útiles a la hora de guiar su búsqueda.

Una vez finalizada la cuarta sesión, el alumnado dispondrá de unos días para poder filtrar todo el contenido recopilado y decidir qué conceptos y materiales será necesario transmitir, en un contexto expositivo, y los saberes básicos más relevantes con respecto al tema investigado. Esta labor se complementará con la creación de los textos explicativos y las cartelas que acompañarán a los documentos expuestos y que permitirán que todos sus compañeros puedan entender los conceptos más destacables en cada caso.

Sesiones V y VI. Presentación de su investigación y de los materiales generados por cada uno de los grupos. Montaje virtual de la exposición

A lo largo de las dos últimas sesiones, cada uno de los grupos expondrá sus hallazgos al resto de estudiantes. Con este fin, proyectarán y contextualizarán los materiales seleccionados para la exposición. El docente deberá propiciar la creación de debate y diálogo crítico con el fin de pulir o completar colectivamente el trabajo realizado por cada uno de los grupos. Paralelamente, se llevará a cabo en colectivo el montaje virtual de nuestra exposición, consensuando, entre todos, las decisiones comisariales y museísticas que finalmente le darán forma.

Puesto que nos encontramos en el aula de referencia, los alumnos del grupo encargado de usar Artsteps deberán controlar el ordenador del aula. Paralelamente, se proyectará lo que ellos vayan haciendo, de modo que todos sus compañeros puedan interactuar en tiempo real.

Antes de iniciar esta sesión, todas las agrupaciones habrán subido al aula virtual los materiales necesarios para realizar el montaje expositivo. De este modo, el grupo «informático» solo tendrá que ir disponiéndolos en el espacio virtual a medida que se vayan consensuando las decisiones comisariales por parte de todo el colectivo. A medida que cada grupo vaya presentando sus materiales e investigaciones, ese contenido se irá ubicando en el espacio expositivo virtual por parte del grupo informático. El proceso de toma de decisiones de montaje será un momento idóneo para crear debate o diálogo crítico en torno a los contenidos y conceptos tratados en la exposición, pues cada paso deberá ser consensuado colectivamente. Estas decisiones estarán relacionadas con diferentes aspectos como, por ejemplo, la composición del relato que va a articular este hecho expositivo o la disposición de las obras y documentos en el espacio y, por tanto, la relación creada entre

ellos. Eso sí, en el desarrollo de nuestra exposición virtual, las obras trabajadas durante la segunda situación de aprendizaje de este proyecto (preparación y visita al Museo del Prado) serán elementos vehiculares y protagonistas en el recorrido planteado a lo largo del relato expositivo (figura 8.1).



Figura 8.1. Vista parcial de la exposición virtual que podría crear el alumnado en la aplicación Arsteps. Nota: elaboración propia.

Para finalizar esta última sesión activaremos un proceso de autorregulación del aprendizaje a través de una diana de autoevaluación en la que se tendrán en cuenta los diversos procesos y aprendizajes que han formado parte de este proyecto.

En cuanto a la evaluación, el docente deberá tener en cuenta tanto los productos generados por el alumnado a lo largo de las tres situaciones de aprendizaje planteadas, como la diana de autoevaluación utilizada en la última sesión. Teniendo todo esto en cuenta, la calificación respectiva a esta situación de aprendizaje podrá ser de un 20 % de la nota final del trimestre en el que se haya llevado a cabo.

8.5. Consideraciones finales

No tendría sentido para nosotros haber desarrollado una propuesta didáctica que no tuviese un objetivo real y, por tanto, que no pudiese ser utilizada como elemento de aprendizaje en las aulas y que fuera interdisciplinar y con planteamientos adecuados a lo que propone la actual ley educativa en España. Así que en el presente trabajo hemos procurado plasmar algunas propuestas de situaciones de aprendizaje con sus respectivos elementos metodológicos, como el aprendizaje cooperativo y el basado en problemas como principio de una planificación didáctica cuyo objetivo es el de garantizar que todo el alumnado

tenga las mismas oportunidades para aprender, además de que sean activos en su proceso de aprendizaje y desarrollar el conocimiento tan importante en esta etapa educativa, unas habilidades que les permitan ser resolutivos a la hora de tomar decisiones, trabajar en equipo, desarrollar una mirada crítica frente la construcción de la imagen o adquirir una comprensión holística de la historia como fenómeno complejo, entre otros aspectos.

También es cierto que hemos pretendido con esta propuesta de SA facilitar al profesorado diferentes estrategias para afrontar interdisciplinariamente un marco conveniente que enriquezca y flexibilice el diseño del currículo, minimizando los posibles obstáculos y dotando de medios de aprendizaje a todos los estudiantes.

Con relación a nuestro trabajo, pensamos que es totalmente adaptable a cualquier contenido que interrelacione las enseñanzas de distintas asignaturas y que se puede adaptar al currículum en función de los intereses del profesorado y a los cursos en cuestión. El carácter multidisciplinar de nuestra propuesta ayuda a la interrelación de elementos entre las disciplinas de historia, geografía e historia del arte, siendo absolutamente necesario para la comprensión de los acontecimientos históricos. Esta interacción no solo permite a los estudiantes el estudio de los diferentes movimientos, sino el de las motivaciones, dificultades y necesidades de los propios artistas para el desarrollo de sus obras dentro de un marco cronológico determinado por unas circunstancias concretas y del propio momento histórico, aludiendo tanto al marco general como al social en el aprendizaje de la historia.

No obstante, debido al funcionamiento interno del centro y a la limitación temporal de las prácticas, no se pudieron desarrollar todos sus contenidos y secciones. A pesar de todo, podemos asegurar que la toma inicial de contacto tuvo una buena aceptación por parte de docentes y estudiantes. Gracias a esta experiencia, pudimos confirmar que se trata de una actividad que puede ser utilizada en las aulas de bachillerato.

En este sentido, Fontal (2004) asegura que la educación –sea formal, no formal e informal– es el tipo de patrimonialización que presenta una mayor autoconciencia de su acción transmisora, y esa puede ser una de nuestras mayores ventajas, pues, a través del uso pedagógico de lo patrimonial –en cualquiera de sus registros y formas– y siendo conscientes de nuestro poder de transmisión, podemos acompañar al alumnado en su entrada en contacto con el patrimonio cultural y mediar en el proceso de reconocimiento de su historia, cultura e identidad

social que esto comporta. Además, debemos hacerlo creando espacios seguros en los que generar un espíritu crítico con el que activar los procesos de identificación social y apropiación simbólica que les permitirán participar en la urdimbre de su propia herencia cultural y de la memoria colectiva.

No querríamos finalizar este capítulo sin realizar una breve reflexión crítica en torno al uso de la aplicación Artsteps. Somos conscientes de que, siendo una herramienta de pago, optar por su versión gratuita comporta ciertas carencias relacionadas con su manejabilidad y con su uso en paralelo por parte de todo nuestro alumnado. Si bien es cierto que sería deseable permitir un montaje colectivo y sincrónico desarrollado por todos los estudiantes. También lo es que las ventajas técnicas disponibles y el resultado final que nuestro alumnado puede conseguir con esta aplicación son superiores a los que hemos observado en otras opciones similares. Por otro lado, la necesidad de consensuar colectivamente todas las decisiones curatoriales en tiempo real ayuda a que los estudiantes escuchen activamente los argumentos de sus compañeros y aprendan a tomar decisiones desde lo común, por lo que se potencia el trabajo en equipo.

Finalmente, es importante señalar que el uso de herramientas virtuales de este tipo permite que los estudiantes experimenten un proceso de aprendizaje más completo, pues deben resituar, conceptual y espacialmente, conceptos propios de, en este caso, la materia de Historia de España, creando relaciones más complejas y diversas entre elementos como la cultura visual y artística del momento estudiado, los eventos históricos más relevantes, las consecuencias que estos tienen a nivel político y propagandístico, etc. El montaje expositivo les insta a repensar críticamente el relato sobre el que trabajar y les incita a interrelacionar contenidos multimodales, lo cual les aporta una visión más amplia y compleja del momento histórico sobre el que están trabajando.

Referencias bibliográficas

- Bruna, R. (2021). Un álbum de citas: el museo imaginario de André Malraux. *INDEX. Revista de Arte Contemporáneo*, 12. <http://revistaindex.net/index.php/cav/article/view/445>
- Calaf, R., Navarro, A. y Samaniego, J. A. (2000). *Para comprender el arte del siglo xx: ver y comprender el arte del siglo xx*. Síntesis.

- Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 176, de 26 de julio de 2022, pp. 14-395. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF
- Domínguez Ortiz, A. (2019). *La sociedad española en el siglo xvii*. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, 186 (junio 1965), pp. 591-601. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/>
- Falomir, M. (2008). *El retrato del Renacimiento*. El Viso.
- Feo Mora, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187-206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Fernández Álvarez, M. (2001). *Juana la Loca. La cautiva de Tordesillas*. Espasa Calpe.
- Fernández Álvarez, M. (2003). *Isabel la Católica*. Espasa Calpe.
- García Blanco, A. (1999). *La exposición, un medio de comunicación*. Akal.
- Justi, C. (1999). *Velázquez y su siglo. Ensayo y pensamiento*. Cátedra.
- Kamen, H. (1997). *Felipe de España*. Siglo XXI.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Lynch, J. (2000). *Los Austrias 1516-1700*. Crítica.
- Marías Nerea, F. (1999). *Velázquez, pintor y criado del rey*. Nerea.
- Mendia, R. (1989). Cómo definir una situación de aprendizaje. *Eskola*, 22, 1-12.
- Mendoza Proaño, M.P. (2022). *Los museos virtuales como espacio de enseñanza-aprendizaje para el nivel inicial* (trabajo de investigación previo a la obtención del título de Magister en Innovación y Liderazgo Educativo). Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2771>
- Monteagudo Fernández, J., Rodríguez Pérez, R. A., Escribano Miralles, A. y Rodríguez García, A.M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Morales Agudo, J. (2015). *E-museum: una investigación sobre tecnologías para «aprender a aprender» en educación plástica y visual* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.

- Pallés Pombar, E. (2019). *Utilización de las TIC para la enseñanza de la historia y de la historia del arte. Marco teórico y propuesta práctica* (trabajo de fin de máster). Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/17004/Utilizacion%20de%20las%20TIC%20en%20la%20ensenanza%20de%20la%20Historia%20e%20Historia%20del%20Arte.%20Marco%20teorico%20y%20propuesta%20practica..pdf?sequence=1>
- Pascual, A. (2009). *El retrato de Estado en época moderna. Teoría, usos y funciones. Torre de los Lujanes: Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, 65, 181
- Piraval, M., Morales, B. y Gutiérrez, M. (2013). *Situaciones de aprendizaje, pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula*. Dirección General de Currículo, Guatemala.
- Pujolás Maset, P (2009). *9 ideas claves el aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Real Academia Española. (s. f.). Comisariar. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/comisariar>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril [Ministerio de Educación y Formación Profesional] por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 06 de abril de 2022. *BOE*, n.º 82. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Ruffoni Castellano, J. A. (2014). El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales. *Tercio Creciente*, 6, 41-48. <http://www.terciocreciente.com>
- Ruiz, D. (2019). Quiz en el aula: evaluar jugando. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Recursos Educativos Digitales.
- Ruiz Gómez, L. (2004). Retratos de corte en la monarquía española (1530-1660). En: Portús Pérez, J. (coord.). *El retrato español: del Greco a Picasso: del 20 de octubre de 2004 al 6 de febrero de 200* (pp. 96-123). Museo Nacional del Prado.
- Ruiz Gómez, L. (2007). *El retrato español en el Museo del Prado, del Greco a Goya. (1490-1800)*. Museo de Bellas Artes Gravina (MUBAG). Catálogo de la exposición del 13 de diciembre de 2006 al 18 de febrero de 2007.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pd
- Seva Cañizares, F. (2014). *Las TIC en la enseñanza aprendizaje de la geografía y la historia: concepciones de los alumnos* (tesis doctoral). Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84027>

- Taranova, T. (2020). Virtual Museum technologies and the modern educational process. *ARPHA Proceedings 3: IFTE-2020*, 2513-2521. DOI:10.3897/ap.2.e2513.
- Waldmann, S. (2007). *El artista y su retrato en la España del siglo xvii. Una aportación al estudio de la pintura retratista española*. Alianza Forma.
- Zuffi, S. (2000). *El retrato. obras maestras entre la historia y la eternidad*. Electa España.

9.

¿Qué percepciones tienen los futuros docentes sobre la presencia del juego en la educación matemática infantil?

MARCOS VINICIOS RABELO PROCOPIO

ALFONSO JIMÉNEZ-ALCÁZAR

MELODY GARCÍA-MOYA

RAQUEL FERNÁNDEZ-CÉZAR

9.1. Introducción

La etapa de Educación Infantil (EI) en España abarca desde los 0 hasta los 6 años, y no es una etapa educativa obligatoria. Se encuentra dividida en dos ciclos (0-2 años y 3-5 años). En ella se pretende contribuir al desarrollo de los aspectos físicos, afectivos, sociales, cognitivos y artísticos de los escolares (Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre). En Castilla-La Mancha, el alumnado de esta etapa tiene que alcanzar el desarrollo de ocho competencias clave, entre las que se encuentra la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. En ella, los estudiantes se inician en el pensamiento científico utilizando el juego exploratorio, la manipulación de objetos y la realización de experimentos sencillos en los que van desarrollando destrezas lógico-matemáticas y adquiriendo habilidades numéricas básicas (Decreto 81/2022, de 12 de julio).

En esta etapa educativa, la pedagogía debe estar centrada en el juego a través del cual el infante se socializa y aprende. Sin embargo, a pesar de las referencias a este que se apuntan desde las investigaciones (Higueras *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2019; Pilay Quimis y Yépez Alcívar, 2018; Palma Sánchez *et al.*, 2021) y se recogen en las leyes educativas españolas de este siglo XXI referentes a la EI (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y LOMLOE, Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre), no se tienen muchas evidencias de su presencia real en las aulas de los colegios españoles. En concreto, en relación con el juego

en educación matemática, solamente se ha encontrado un trabajo sobre la percepción del uso del juego en el área de matemáticas de la educación media (Acevedo-Saavedra *et al.*, 2023), no situándose, por tanto, en la etapa de interés para los autores. Esto demuestra la existencia de un vacío en la literatura respecto de la presencia del juego en las aulas de Educación Infantil para la promoción de la competencia matemática. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿perciben los estudiantes del grado de Maestro de EI que el juego es empleado en las aulas para trabajar contenidos matemáticos?, ¿cómo son los juegos percibidos por los futuros docentes en las aulas educativas?

9.2. Marco teórico

El juego experimental o didáctico es una herramienta educativa lúdica por medio de la cual el escolar desarrolla la creatividad y la cognición, siendo parte activa de su enseñanza-aprendizaje y utilizando la exploración, búsqueda y creación de conceptos (Higueras *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2019; Pilay Quimis y Yépez Alcívar, 2018; Palma Sánchez *et al.*, 2021).

Además, por medio del análisis de varios estudios, se llega a la conclusión de que siempre se encuentran conceptos matemáticos en los juegos en que se involucran los infantes que cursan los niveles educativos iniciales. Por ello, tomando de referencia los intereses y necesidades de los escolares, se debe ver el juego como una estrategia de aprendizaje (Aduvire Condori *et al.*, 2023). Esto es debido a que el juego favorece la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, el pensamiento científico-matemático y el pensamiento abstracto; estimula la comunicación y el desarrollo del lenguaje y facilita que el estudiante sea capaz de diferenciar entre fantasía y realidad (Alfonso Expósito, 2021). Sin embargo, para que el juego sea efectivo es necesario que se creen espacios, como los rincones, y se empleen materiales manipulativos que permitan, desde la concreción, alcanzar la generalización de los conceptos adquiridos (Sandoval Cánovas, 2018; Englehart *et al.*, 2020). Los rincones se encuentran dentro de las aulas y son espacios limitados donde los escolares pueden realizar, individual o colectivamente, actividades simultáneas de enseñanza-aprendizaje usando materiales manipulativos (Moreira-Vergara y Alcívar-Molina, 2022)

En varias investigaciones recientes en las que han participado infantes de entre 4 y 5 años se usó el juego como metodología, obteniendo resultados favorables. Ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo con 515 estudiantes que mejoraron sus habilidades de cálculo y la comprensión de símbolos matemáticos (Tiep *et al.*, 2023), así como el estudio donde se emplearon juegos con dados para el desarrollo del conteo y el establecimiento del orden numérico (Medina Ariza y Mielles Pardo, 2023).

También se han hallado investigaciones que comparan dos métodos de enseñanza para la enseñanza de las matemáticas: el tradicional y el juego. En una de ellas participaron 45 escolares que trabajaron las sumas y restas con la metodología tradicional, mientras que los otros grupos estuvieron formados por entre 55 y 97 niños y niñas que emplearon juegos de mesa para trabajar los mismos contenidos matemáticos. Los resultados obtenidos indicaron que los escolares obtuvieron mejores resultados en sus aprendizajes cuando emplearon los juegos de mesa, ya que la dinámica que siguen los juegos facilita que los estudiantes puedan sostener y mantener su atención (Ortega Fernández, 2023). En otra investigación que perseguía comparar los beneficios del juego a través de la tableta para aprender a hacer sumas y restas participaron 31 estudiantes de entre 4 y 6 años. En ella, el grupo experimental realizó juegos diseñados en la aplicación Kahoot, mientras que el grupo control hizo las mismas actividades, pero sin tabletas. De esta experiencia obtuvieron que el grupo experimental mejoró sus habilidades iniciales de suma y resta mediante los juegos interactivos (Xezonaki, 2023).

Tal es la importancia del uso del juego en EI para la enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos que existen varias propuestas didácticas relacionadas con este. Entre ellas, se encuentra el trabajo de Pérez del Río (2023), que promueve el uso de los cinco sentidos; el de Alfonso Expósito (2021), que trabaja con las formas, los cambios y sus relaciones, y el de Duran y Giler (2023), que proponen juegos psicomotrices, tradicionales y online.

Centrándonos en el grado de Maestro de EI que se imparte en las facultades de Educación de Castilla-La Mancha, se puede decir que los futuros maestros reciben formación sobre el uso del juego para la educación matemática. Entre las metodologías que aprenden y ponen en práctica se encuentra la de Dienes (1977). Dicha metodología se compone de: 1) juego libre, 2) juego dirigido, 3) juego/s isomorfo/s, 4) representación gráfica, 5) descripción de la representación, 6) razonamiento

y demostración, y sirve para conseguir la abstracción matemática partiendo del juego concreto.

En el juego libre, el escolar se familiariza con el material y el entorno en el que posteriormente se llevará a cabo el juego dirigido, donde el docente interviene para fijar normas y propósitos en el juego. Posteriormente, se proponen juegos que mantienen la misma estructura que los dirigidos, pero que permiten el desarrollo de la abstracción matemática por medio del uso de diversos materiales y espacios. Además del aprendizaje de metodologías, estos estudiantes universitarios también diseñan y ponen en práctica juegos experimentales/didácticos con materiales manipulativos para que estudiantes del segundo ciclo de EI desarrollen el pensamiento lógico-matemático, el número natural, las magnitudes y medidas, y la orientación espacial y la geometría, en línea con lo recomendado por el National Council of Teachers of Mathematics a principios del siglo XXI (NCTM, 2003).

Entre las asignaturas que tienen que cursar los futuros docentes de EI se encuentran el Prácticum I y II, asignaturas en las que pasan a formar parte de las plantillas de docentes en los centros y aulas educativas regulares, y a tener un contacto directo con el alumnado y los diversos equipos docentes. Para los estudiantes de grado esta es una experiencia muy enriquecedora, pero el profesorado universitario que realiza su tutorización académica echa en falta una mayor reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas de EI para que apliquen su pensamiento crítico y puedan llegar a encontrar la conexión y utilidad entre lo que aprenden en sus clases teorico-prácticas del grado y la realidad de las aulas (Tejada-Fernández *et al.*, 2017).

Una investigación reciente muestra que, a pesar de que los docentes conocen los beneficios que tiene el juego para que los estudiantes adquieran aprendizajes matemáticos significativos, no priorizan su utilización en las clases y se decantan por el empleo de metodologías de enseñanza tradicional, como son los libros de texto y las fichas (Acevedo-Saavedra *et al.*, 2023). Estas son algunas de las razones que llevan a los estudiantes del grado de Maestro de EI en Castilla-La Mancha a ver que existe una incongruencia entre las metodologías activas que están aprendiendo y poniendo en práctica en la Facultad de Educación y lo que luego se están encontrando en las aulas de EI (Ordoñez-Martín-Caro *et al.*, 2021). Por ello, durante el prácticum es recomendable que los futuros docentes reflexionen sobre la relación teorico-práctica, que tomen conciencia de la importancia que tiene el docente en la enseñanza-aprendizaje de sus escolares y en la vida de estos, y que

comprendan que en sus manos está proporcionar una educación de calidad a su alumnado (Alsina, 2019; Castellanos Sánchez *et al.*, 2018), o no hacerlo. La importancia de esta reflexión puede alcanzar a su vida futura como docentes, ya que, si durante su formación inicial son conscientes de que su papel es el de guía y referente para su alumnado, querrán continuar aprendiendo para proporcionar a sus escolares una educación de calidad acorde con la sociedad en la que viven (Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021).

9.3. Consideraciones metodológicas

Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva sobre el juego en la enseñanza- aprendizaje de las matemáticas en centros escolares de EI.

Participantes

El muestreo es de conveniencia, ya que se contactó con los estudiantes del grado en Maestro en EI de una universidad española a través de varios docentes universitarios que tenían asignado alumnado de prácticas, y se les ofreció la posibilidad de participar en la investigación. Dado que la participación era voluntaria, de los 95 estudiantes contactados, se obtuvo respuesta de 33 estudiantes, que constituyeron la muestra final.

Para poder formar parte de esta investigación, los participantes debían cumplir con estos criterios de inclusión: 1) estar cursando el grado de Maestro de EI, 2) haber cursado o estar cursando el Prácticum I o II de dicho grado, 3) haber realizado el Prácticum I o II en un colegio público de Castilla-La Mancha, 4) asistir presencialmente a la entrevista el día y hora acordados.

Lugar y materiales

La investigación tuvo lugar en un despacho de la Facultad de Educación a la que asisten los participantes. Dicho lugar fue adaptado a la situación, siendo libre de distracciones e interrupciones. El mobiliario lo constituían una mesa rectangular alargada y dos sillas, situadas una frente a la otra.

Los participantes asistieron de forma individual a una sesión donde respondieron a una entrevista formada por dos preguntas cerradas y varias preguntas abiertas derivadas de las anteriores. Todas ellas estaban orientadas a recabar la percepción de los futuros maestros sobre el juego didáctico en las aulas de El mientras se trabajan contenidos matemáticos. La sesión fue grabada.

En la tabla 9.1 se pueden ver las preguntas cerradas realizadas a los participantes y un ejemplo de preguntas abiertas que les pudieron ser planteadas según las respuestas aportadas, ya que estas no estaban definidas de antemano.

Tabla 9.1. Preguntas cerradas y abiertas

Preguntas cerradas	Ejemplos de preguntas abiertas
P1. ¿Tu aula de prácticas tenía un rincón o zona donde los escolares podían trabajar contenidos matemáticos? Sí/No	¿Se juega solo en el rincón o los infantes pueden jugar en otros espacios? ¿Dónde juegan? ¿Dónde trabajan contenidos matemáticos?
P2. ¿Las actividades orientadas a aprender contenidos matemáticos se basaban en la experimentación con materiales manipulativos o con el propio cuerpo? Sí/A veces/No	¿El juego es un premio o forma parte del aprendizaje? ¿Se diseña el juego de acuerdo con lo que se quiere trabajar o son juegos estandarizados? ¿El material manipulable del rincón es ofrecido con un objetivo o solo en el juego libre?

Procedimiento

Antes de comenzar con la investigación, esta fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, con código CEIS-634122-B5K2. Posteriormente, los participantes firmaron el consentimiento de participación y grabación de su entrevista.

Cada participante asistió de forma individual al despacho habilitado y se inició la entrevista. Esta tuvo una duración aproximada de 20 minutos; primero, se formularon las preguntas cerradas y después, las preguntas abiertas. Las grabaciones fueron transcritas y revisadas por dos de los autores para su posterior análisis.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete informático Microsoft Excel para obtener las frecuencias y porcentajes de las respuestas a las preguntas cerradas. Sin

embargo, las respuestas de las preguntas abiertas fueron analizadas utilizando el programa [ATLAS.ti](#) 22, extrayendo códigos para su mejor interpretación mediante un análisis deductivo (Bogdan, 1992).

Los códigos fueron acordados por tres de los autores tras leer las transcripciones de las grabaciones e incluirlas en dicho programa. Estos fueron: 1) premio al finalizar la actividad propuesta, 2) juego libre diario con supervisión del docente, 3) incorporación gradual de materiales según el contenido que se vaya a trabajar, 4) espacio de trabajo para contenido matemático, 5) variedad de materiales matemáticos manipulativos, 6) pocos materiales matemáticos manipulativos, 7) material perteneciente al método Montessori o ABN, 8) trabajar con el propio cuerpo.

Asimismo, estos códigos se agruparon en dos categorías para facilitar la interpretación de los datos recogidos. Los códigos del 1 al 4 pertenecen a la categoría 1 (rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos), mientras que los códigos restantes forman parte de la categoría 2 (juegos experimentales.)

Finalmente, el análisis realizado por el programa [ATLAS.ti](#) fue revisado por tres de los autores para verificar que los datos reportados eran correctos y realizar su interpretación.

9.4. Resultados

Se calculó la frecuencia y el porcentaje de las respuestas dadas por los 33 participantes a las dos preguntas cerradas que se les formuló. Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla 9.2: solamente el 33,3 % de los participantes identificó durante sus prácticas **CON** un rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos en las aulas de EI. Sin embargo, el 78,8 % de los estudiantes respondió **SÍ O a veces** a la realización de actividades experimentales en el aula de EI para las cuales emplearon materiales manipulativos o su propio cuerpo.

Tabla 9.2. Respuestas de las preguntas cerradas

Respuestas	P1		P2		
	Sí	No	Sí	A veces	No
Frecuencia	10	23	14	12	7
Porcentaje	30.3	69.7	42.4	36.4	21.2

En la tabla 9.3 se puede ver la frecuencia con la que cada código apareció en las respuestas abiertas dadas por los 33 participantes. En la categoría 1 se obtuvo que solamente siete de las respuestas apuntaron a que el rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos se utiliza realmente como espacio para trabajar dichos contenidos donde la enseñanza-aprendizaje de los infantes es guiada por el docente. La mayoría de los participantes comentaron que esta zona es usada como refuerzo positivo para que los estudiantes de EI puedan divertirse en ella tras haber terminado la actividad propuesta. Además, el resto de los participantes comentó que los escolares suelen ir todos los días a la zona de matemáticas, pero que esto es controlado por el docente y que a la zona de matemáticas se van incorporando materiales manipulativos, dependiendo del contenido matemático que se esté trabajando.

Sobre la categoría 2, hubo trece los participantes que firmaron que en la zona de matemáticas había materiales manipulativos variados como Numicón, regletas Cuisenaire y bloques lógicos; otros once participantes dijeron que en el rincón había pocos materiales para trabajar contenidos matemáticos, y seis estudiantes declararon que los escolares de EI trabajaban contenidos matemáticos utilizando su propio cuerpo. Además, hubo tres respuestas que mencionaban el uso de materiales matemáticos pertenecientes al método ABN y materiales didácticos de Montessori.

Tabla 9.3. Respuestas de las preguntas abiertas

Categorías	Códigos	Frecuencia
1. Rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos	1. Premio al finalizar la actividad propuesta	12
	2. Juego diario libre con supervisión del docente	7
	3. Incorporación gradual de materiales según el contenido a trabajar	7
	4. Como espacio de trabajo para contenido matemático	7
2. Juegos experimentales	5. Variedad de materiales matemáticos manipulativos	13
	6. Pocos materiales matemáticos manipulativos	11
	7. Material perteneciente al método Montessori o ABN	3
	8. Trabajar con el propio cuerpo	6

Las respuestas a las preguntas abiertas aportadas por los participantes permitieron conocer la percepción que estos tienen con respecto al papel que desempeña el rincón o zona de matemáticas en la

enseñanza-aprendizaje. Ejemplos de ello son las respuestas aportadas por los siguientes participantes.

EP23 manifestó: «Está... el rincón de matemáticas junto a otros cuatro rincones... Entonces la tutora pasa todas las semanas, todos los días, por una lista, y va preguntando a los niños: ¿qué quieren?, ¿cómo quieren?, y eligen el rincón que ellos quieren». Lo anterior lleva a este participante a percibir el rincón de matemáticas como un recurso para organizar el espacio del aula y que este es una de las opciones que los niños tienen para divertirse y poder jugar libremente una vez que han terminado la actividad general propuesta por el docente.

EP10 percibió que el rincón de matemáticas forma parte de la enseñanza- aprendizaje del niño, ya que este fue usado por los escolares para trabajar contenidos matemáticos indicando: «Bueno, pues lo primero es que los rincones estaban supercontextualizados todos». Además, fue consciente de que los materiales manipulativos tienen un papel importante en la adquisición de conocimientos matemáticos y estos deben ir cambiándose para ser acordes con los contenidos que se están trabajando en el aula. La respuesta que dio fue: «Los niños han participado en ese proceso de cómo han ido incorporándose el material, y pasan todos los niños por el rincón de matemáticas a jugar [...], vamos a ver, los materiales según los vamos dando, ya se sale a jugar con un material..., se deja, vale, si ya sabemos jugar, y ahora incorporamos otro.

Por el contrario, EP17 comunicó: «Que yo sepa, el material no se va cambiando, tienen el Numicón y ya está, o tienen las regletas, y ya está». Por ello, el participante percibe que el docente aporta los materiales de manera totalmente dirigida, no dejando lugar a la experimentación.

EP4 estuvo en un aula donde los escolares disponían de gran cantidad de materiales manipulativos para trabajar contenidos matemáticos:

Hay material de todo, hay formas geométricas, planas, por ejemplo, todos los tipos de triángulos que además los tocan, los colocan en el suelo, [...] los tangram que vas haciendo como figuras..., pues cosas así, Aprenden también las figuras tridimensionales, vale, por ejemplo, el cubo, la torre, por ejemplo, de cubos para los más pequeños, pues lo que haces es la organización de los tamaños.

Sin embargo, EP31 afirmó que en el aula en la que realizó el Prácticum I había pocos materiales: «En el rincón de las mates, no había muchos materiales a simple vista. A veces a lo mejor no había nada y la razón de eso se fundamentaba en que si tú das al niño muchos materiales, se lían».

Fueron muy pocos los participantes que mencionaron el uso de material perteneciente al método Montessori/o ABN. Entre ellos se encuentra EP6:

Bueno, primero, decirte que es que en Montessori no se trabaja ni por rincones, ni con fichas, ni por libros; se trabaja por niño y materiales, es decir, la programación la tiene idealizada cada niño utilizando materiales, y cuando los controla, le van presentando nuevos. El niño libremente elige el material.

Y EP18 indicó: «Pues mi colegio trabaja la ABN. Entonces hacen todo manipulativo o intentan...; entonces, hay veces que ni siquiera hay espacio en las fichas».

Respecto a la realización de juegos experimentales utilizando materiales manipulativos o el propio cuerpo, EP33 dijo: «Una de las cosas que tenía, pues, era esto, vale, en lo de delante, detrás y tal, entonces enseñaba un poco el concepto en la pizarra, que era a base de fotografías, y como ahí los niños se hacían un poco un lío, pues lo hacía luego con el propio cuerpo».

Asimismo, hubo participantes que hablaron sobre las estrategias que los docentes con los que estuvieron en las aulas utilizaban para que los infantes aprendieran de forma significativa contenidos matemáticos. Por ejemplo, EP9 y EP30 indicaron que en el aula se usaban colores para conceptos de magnitud y su medida o mapas del colegio para la orientación espacial. Otros participantes mencionaron la dinámica que se seguía con los escolares para trabajar contenidos matemáticos. Por ejemplo, EP4 comunicó que la maestra con la que estuvo de práctica dejaba que los niños se familiarizaran con el material manipulativo de forma libre para posteriormente llevar a cabo juegos dirigidos que les permitieran formar parte activa de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, EP12 tuvo una experiencia muy distinta a la anterior, debido a que en su aula los escolares solo trabajaban con fichas de lápiz y papel, no existiendo ni rincón de matemáticas ni el uso de materiales manipulativos.

9.5. Discusión y conclusiones

Con la presente investigación se pretendió dar respuesta a estas cuestiones de investigación: ¿perciben los estudiantes del grado de Maestro de EI que el juego es empleado en las aulas para trabajar contenidos matemáticos?, ¿cómo son los juegos percibidos por los futuros docentes en las aulas educativas? Para ello, se realizó una entrevista con respuestas cerradas y abiertas a 33 estudiantes del grado de EI de una universidad española que habían realizado sus prácticas en colegios públicos de Castilla-La Mancha.

La respuesta a la primera pregunta es que solamente el 30,3 % de los participantes ha realizado sus prácticas en aulas de EI que disponen de un rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos y que únicamente hubo siete estudiantes que afirmaron que dicho espacio era realmente utilizado para trabajar de forma significativa contenidos matemáticos, mostrando que hay algunos docentes que usan de forma correcta los rincones con una inclusión globalizada del juego (Englehart *et al.*, 2020). Sin embargo, en las respuestas abiertas, hubo doce de los futuros docentes que vieron que el rincón de matemáticas era utilizado como un premio o refuerzo positivo para aquellos escolares que terminaban la actividad o actividades propuestas por su docente, mientras que otros siete vieron como esta era una zona de juego libre donde los infantiles iban a diario y estaban bajo la supervisión del docente; otros siete estudiantes universitarios dijeron que al rincón se iban incorporando de forma gradual materiales según los contenidos que se estaban trabajando. Esto llevó a algunos de los participantes a identificar los rincones como elementos organizadores en las aulas, así como que estos tienen usos variados, y no tienen una constitución uniforme.

Por tanto, la mayoría de los participantes del estudio no percibieron que el juego fuera empleado para que los escolares de entre 3 y 5 años trabajaran y aprendieran activamente contenidos matemáticos.

Esta evidencia resulta muy negativa, ya que a pesar de que se ha verificado que el juego experimental/didáctico facilita la adquisición significativa de contenidos matemáticos en EI (Medina Ariza y Mieles Pardo, 2023; Ortega Fernández, 2023; Tiep *et al.*, 2023; Xezonaki, 2023) por ser una herramienta lúdica que permite la exploración, búsqueda y creación de conceptos (Higueras *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2019; Pilay Quimis y Yépez Alcívar, 2018; Palma Sánchez *et al.*, 2021) y que los rincones son recomendados por fomentar la adquisición de aprendizajes

significativos donde los escolares forman parte activa de su enseñanza-aprendizaje a través de juegos individuales y grupales (Sandoval Cánovas, 2018; Englehart *et al.*, 2020), la mayoría de los participantes de este estudio no los han encontrado en sus aulas de prácticas. Esto nos lleva a pensar que los juegos pueden haber estado presentes en las aulas de prácticas, pero que, debido a la falta de reflexión teórico-práctica (Alsina, 2019; Castellanos Sánchez *et al.*, 2018), los futuros docentes no hayan podido identificarlos.

Para llegar a conocer cómo eran los juegos experimentales en los que se trabajan contenidos matemáticos percibidos por los futuros docentes en las aulas en las que realizaban sus prácticas, se plantearon preguntas relacionadas con el uso de materiales manipulativos o el propio cuerpo.

Aquí los datos recogidos muestran que el 78,8 % de los participantes percibió que durante estos juegos siempre (42,4 %) o a veces (36,4 %) se utilizaban materiales o el propio cuerpo, mientras que el 21,2 % afirmó que han usado la metodología tradicional basada en el libro de texto y fichas. Ejemplo de ello fue la respuesta explícita dada por EP12, en la que muestra que, en el aula en la que realizó las prácticas, los escolares solo trabajaban con fichas de lápiz y papel.

Estos resultados se alinean con los resultados obtenidos en otros estudios sobre la existencia de incongruencias entre lo que los futuros maestros aprenden en las clases teoricoprácticas del grado de EI y lo que se encuentran en las aulas (Acevedo-Saavedra *et al.*, 2023; Ordoñez-Martín-Caro *et al.*, 2021). Esta discordancia hace que los futuros docentes tiendan a cuestionar lo aprendido en las aulas universitarias, sin llegar a profundizar sobre el papel que tiene el docente, y que ellos tendrán en el futuro, dificultando esto que se vean como guías y referentes que tienen que estar en continua formación (Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021). Por ello, es importante hacer hincapié en la reflexión teoricopráctica (Alsina, 2019; Castellanos Sánchez *et al.*, 2018), ya que, por ejemplo, EP4 habló sobre el juego libre y el juego dirigido, pero no llegó a darse cuenta de que en su aula de EI el docente empleaba el método de Dienes (1977).

Por medio de las preguntas abiertas se pudo ver que hubo trece respuestas que manifestaban el uso de gran variedad de materiales manipulativos durante la enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos y que, por el contrario, once participantes respondieron que los infantiles con los que estuvieron durante las prácticas tenían pocos materiales manipulativos.

Además, solo tres de los 33 participantes nombraron el método Montessori o el método ABN, entendiéndolo como material comercial que emplea tanto manipulables como fichas con un uso pautado por las editoriales.

Sobre el uso del propio cuerpo, seis participantes afirmaron que habían estado presentes durante la realización de juegos experimentales donde los escolares empleaban su propio cuerpo para trabajar la orientación espacial y situarse en el espacio siguiendo las indicaciones dadas por el docente.

Por un lado, se puede concluir que, a pesar de las recomendaciones de los expertos, el 68,7 % de las aulas en las que los participantes han llevado a cabo sus prácticas no disponían de un rincón o zona para trabajar contenidos matemáticos, y el 21,2 % de los participantes han estado presentes en aulas donde únicamente se utiliza la enseñanza tradicional basada sobre todo en fichas de lápiz y papel.

Por otro lado, el rincón (o zona) para trabajar contenidos matemáticos es utilizado habitualmente como refuerzo positivo para que los estudiantes vayan a jugar tras haber terminado la actividad o actividades propuestas, en lugar de ser un espacio en el que realizar juegos experimentales o didácticos individuales y colectivos donde, por medio del uso de materiales manipulativos y su propio cuerpo, puedan llegar a adquirir significativamente contenidos matemáticos (Englehart *et al*, 2020; Sandoval Cánovas, 2018; Moreira-Vergara y Alcívar-Molina, 2022). Además, existe casi paridad entre las experiencias vividas en el aula en las que se emplea gran variedad de materiales manipulativos y en las que se emplean pocos materiales.

Con los resultados obtenidos se han dado a conocer diversas experiencias reales vividas por futuros docentes en las aulas de EI de colegios públicos de Castilla-La Mancha. En ellas se ha podido ver que el docente es una parte imprescindible de la enseñanza-aprendizaje y que de él depende que su alumnado adquiera conocimientos matemáticos de forma activa, cooperativa, significativa y divertida. Por ello, es necesario que las facultades de Educación estén en alerta sobre la discordancia que pueda haber entre lo aprendido y lo que se encuentran en las aulas para acompañar a los futuros docentes y ayudarles a definir su perfil por medio de la reflexión sobre su experiencia en el prácticum.

Asimismo, esta investigación ofrece una reflexión sobre el papel de la formación permanente de los docentes en ejercicio, ya que, si estos están continuamente formándose por medio de la asistencia y participación en congresos, de la lectura de investigaciones o de la reali-

zación de cursos de formación que ofrece, en este caso, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, podrán ofrecer una educación de calidad a sus escolares y ser un buen ejemplo para sus tutorados en el prácticum.

Referencias

- Acevedo-Saavedra, J., Morales-Brito, A., Peña-Salas, G. y Díaz-Levicoy, D. (2023). Percepciones de profesores de educación media en matemática sobre el uso de juegos en clases. *Revista Conrado*, 19 (92), 561-568.
- Aduvire Condori, F. W., Avalos Salcedo, L. E., Godoy Silvera, G. L. y Rosas Alvarado, M. J. (2023). El rol del juego en la enseñanza de las matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (2), 4722-4730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5682
- Alfonso Expósito, O. (2021). *El juego como recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas* (trabajo fin de grado de Educación Infantil). Universidad Complutense de Madrid]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25201/EI%20Juego%20Como%20Recurso%20Didactico%20Para%20La%20Ensenanza%20De%20Las%20Matematicas.pdf>
- Alsina, Á. (2019). La educación matemática infantil en España: ¿qué falta por hacer? *Números: revista didáctica de las matemáticas*, 100, 187-192.
- Bogdan, R. y Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Castellanos Sánchez, M. T., Flores, P. y Moreno, A. (2018). Reflexión en el prácticum: Un experimento de enseñanza con estudiantes colombianos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 413-439. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9935>
- Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM núm. 134, de 14 de julio de 2022).
- Dienes, Z. P. (1977). *Las seis etapas del aprendizaje en matemática*. Teide.
- Duran, B. J. A., y Giler, A. D. A. (2023). Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de nivel inicial mediante rincones lúdicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11 (2), 1-19.
- Englehart, D., Mitchell, D., Albers-Biddle, J., Jennings-Towle, K. y Forestieri, M. (2020). *Juegos STEM en los rincones de aprendizaje: integrando la investigación de los más pequeños*. Narcea.

- Higueras Rodríguez, M. L. (2020). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente* (tesis doctoral). Repositorio de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/59299>
- Johnson, J. E., Sevimli-Celik, S., Al-Mansour, M. A., Tunçdemir, T. B. A. y Dong, P. I. (2019). Play in early childhood education. En: *Handbook of research on the education of young children* (pp. 165-175). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429442827-12>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Medina Ariza, I. S., y Mieleles Pardo, T. L. (2023). *Potenciación de conteo numérico y orden secuencial a través del juego con dados, en el área de matemáticas de los niños y niñas del grado Preescolar del Instituto Técnico Agropecuario, en el municipio Santa Helena del Opón, Santander*. Repositorio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/55980>
- Moreira-Vergara, M. M. y Alcívar-Molina, S. A. (2022). Implementación de los rincones lúdicos para el desarrollo de la motricidad fina de los estudiantes de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil «Luz y Progreso». *Polo del Conocimiento*, 7 (2), 1866-1883. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3686>
- NCTM. (2003). *Principios y estándares para la educación matemática*. Servicio de Publicaciones de la SAEM Thales.
- Ordoñez-Martín-Caro, J., Fernández-Cézar, R. y Gómez-Cantarino, M. S. (2021). La enseñanza de las matemáticas en las aulas de Educación Infantil: percepciones de los futuros maestros a través del Prácticum. En: J. A. Marín Marín., J. C. de la Cruz Campos., S. Pozo Sánchez. y G. Gómez García (eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 198-212). Dykinson.
- Ortega Fernández, F. D. (2023). *Estrategias didácticas basadas en los juegos de mesa, para potenciar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes pertenecientes al segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Antonio Ávila Maldonado, año 2022* (trabajo final de la licenciatura en Ciencias en Ciencias de la Educación Básica). Universidad de Ecuador. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24733>
- Palma Sánchez, B. J., Sabando Intriago, K. M., Mestre Gómez, U. y Delgado Gozembach, J. D. L. (2021). Estimulación del pensamiento lógico-matemá-

- tico de los escolares a través de los rincones pedagógicos. *Revista Cognosis*, 6 (1), 81-102. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i4.1890>
- Pérez del Río, A. (2023). *Las matemáticas en las aulas de infantil: los sentidos, el movimiento y el juego* (trabajo final del grado de Educación Infantil). Repositorio de la Universitat de les Illes Balears. <http://hdl.handle.net/11201/160743>
- Pilay Quimis, M. J. y Yépez Alcívar, P. M. (2018). *Los juegos experimentales en el desarrollo cognitivo en niños de 4 a 5 años* (tesis doctoral). Repositorio de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/33017>
- Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3). <https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Sandoval Cánovas, M. (2018). Los rincones de trabajo en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 101, 228-230.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tiep, P. Q., Van Hung, N., Thanh, N. C., Trung, N. T. y Le Thuy, T. (2023). Teaching the development of mathematical symbols to preschool children. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34, 123-134. <https://doi.org/10.59670/jns.v34i.993>
- Xezonaki, A. (2023). The use of Kahoot in preschool mathematics education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3 (1), 648-657. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.014>

10.

La herramienta Padlet como recurso de motivación al aprendizaje colaborativo¹

M.^a AZUCENA PENAS IBÁÑEZ
MILAGROS ALONSO PERDIGUERO

10.1. Introducción

El capítulo aborda la metodología de aprendizaje colaborativo. Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y objetivos previstos en la LOMLOE (2020) para la etapa educativa de 1.º y 2.º de la ESO, está vinculada a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave de la tabla 10.1.

Tabla 10.1. Competencias clave

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)	e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
b) Competencia plurilingüe (CP)	f) Competencia ciudadana (CC)
c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	g) Competencia emprendedora (CE)
d) Competencia digital (CD)	h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

En el caso concreto de la práctica objeto de nuestra atención, las competencias clave se centran en las cuatro siguientes: 1) competencia en comunicación lingüística; 2) competencia digital; 3) competen-

1. Práctica realizada dentro del proyecto *Success. Supporting Success for All. Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disabilities* (Project ID: European Project KA226-School Education Sector in the Erasmus+Program in 2020. Project Number 2020-1-PL01-KA226-SCH-095777). Coordinado a nivel internacional por Michal Zimniewicz y Martyna Dominiak-Swigon, y a nivel nacional en España por M.^a Azucena Penas Ibáñez. Duración: 01/03/2021-30/09/2023.

cia personal, social y de aprender a aprender; 4) competencia en conciencia y expresión culturales. En esas competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales, imprescindibles para la convivencia en la sociedad actual, alineadas con los retos recogidos en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, de 22 de mayo de 2018, y en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

La vinculación entre competencias clave, retos y objetivos del siglo XXI es lo que ha dado sentido al aprendizaje, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que, a su vez, ha proporcionado el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones significativas y relevantes de aprendizaje cooperativo, tanto para el alumnado como para el personal docente.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que promueve la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales a través del trabajo en equipo y de la socialización de los alumnos. La cooperación de todos los miembros es necesaria para alcanzar los objetivos comunes. Los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que deben ser explícitamente integrados en cada sesión son los siguientes: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, y evaluación grupal (Solana Domínguez y Penas Ibáñez, 2024).

La competencia digital cobra una especial relevancia en la práctica que se ha desarrollado a modo de aula virtual (AulaPlaneta), ya que dicha competencia implica el uso crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, así como para la interacción con estas, puesto que la digitalización da respuesta a la necesidad de adaptación a la forma en que la sociedad actual se informa, se relaciona y produce conocimiento (Educagob, portal del sistema educativo español).

La práctica incluye la creación de un contenido digital materializado en un muro a través de la herramienta en línea Padlet, para el que los alumnos, previamente, han realizado búsquedas en internet atendien-

do a criterios de validez, calidad y actualidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual, dado que la aplicación no permite subir ningún contenido que no esté en *open access*.

Padlet es una herramienta web colaborativa que puede ser utilizada de manera plurifuncional en la modalidad sincrónica por los docentes. De los varios estilos que presenta, se ha trabajado con el de muro digital, que permite almacenar y compartir contenido multimedia. La ventaja de esta herramienta reside en que los docentes y estudiantes pueden interactuar con los contenidos en tiempo real y fomentar el trabajo cooperativo en las aulas.

En cuanto a la competencia en comunicación lingüística (CCL), las áreas de nuestra especialidad atienden a los bloques de la tabla 10.2.

Tabla 10.2. Áreas de la especialidad lingüística

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir
Bloque 3. Conocimiento de la lengua
Bloque 4. Educación literaria

Dentro del paradigma lingüístico-comunicativo, el enfoque puramente comunicativo se basa en la potenciación de la expresión oral, sin dejar de lado el componente escrito. Las dos modalidades –la oral y la escrita– se interpretan como interrelacionadas: ambas cumplen con necesidades comunicativas concretas y, por lo tanto, deben desarrollarse durante el aprendizaje de una lengua (Soto Aranda, Penas Ibáñez e Ivanova, 2023). Para este modelo, la lengua que se aprende es un sistema de comunicación basado en significados y, dentro del propio paradigma comunicativo, han sido varios los enfoques específicos: la enseñanza por tareas, la enseñanza por proyectos, la enseñanza basada en contenidos o el aprendizaje cooperativo (Celce-Murcia 2014).

10.2. Objetivos

Teniendo en cuenta los saberes básicos (contenidos) del bloque B Comunicación (BOCM desarrollo del currículum en la Comunidad de Madrid del Decreto 65/2022), en la práctica realizada se pretende conseguir las siguientes metas:

- Utilizar las cuatro áreas de la especialidad lingüística en las actividades propuestas.
- Conseguir trabajar individualmente y en equipo según el ritmo que necesite cada alumno, buscando autonomía, fortalecimiento de capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, confianza en uno mismo y responsabilidad de sus deberes, fomentando el respeto a los demás mediante la práctica de la tolerancia, la cooperación y la solidaridad.
- Implementar el léxico, la sintaxis y los contenidos gramaticales del español, así como el uso y conocimiento de las clases de palabras, mediante el análisis gramatical. Profundizar en el desarrollo de las destrezas básicas con vistas a la utilización de las fuentes de información con sentido crítico en las búsquedas con las nuevas tecnologías.
- Intentar crear hábitos de trabajo en equipo, basado en la continuidad del itinerario de paisaje-situación de aprendizaje.
- Potenciar la capacidad de comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito en lengua castellana, así como reflexionar en la organización de ideas que permita a los estudiantes elaborar textos y contarlos.
- Definir objetos, parafrasear/reformular y crear un entorno de búsqueda de conocimientos. Escuchar y ser escuchado respetando el turno de palabra y valorando el silencio pertinente.
- Reforzar conocimientos generales de historia, geografía y cultura españolas en los contextos cotidianos que brinda el callejero de Madrid, relacionando transversalmente distintas asignaturas curriculares.

10.3. Taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples

En la tabla 10.3 se muestran los conceptos de la taxonomía de Bloom y las inteligencias múltiples (Bloom, Hastings y Madaus, 1975).

Tabla 10.3. Numeración resultante del cruce de los conceptos de la taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples

Inteligencias múltiples	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Lingüística	1	2	3	4	5	6
Lógico-matemática	7	8	9	10	11	12
Visual-espacial	13	14	15	16	17	18
Cinética-corporal	19	20	21	22	23	24
Musical	25	26	27	28	29	30
Naturalista	31	32	33	34	35	36
Interpersonal	37	38	39	40	41	42
Intrapersonal	43	44	45	46	47	48

Se apuesta en la actividad por un tipo de enseñanza-aprendizaje reflexivo o crítico. El alumnado crítico, activo y reflexivo no ha de limitarse a decir que algo le parece mal y debe cambiar, sino que ha de aportar una solución alternativa a un problema con el que se encuentre, según la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).



Figura 10.1. Niveles de conocimiento de la taxonomía de Bloom, disponible en: <https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>; y desarrollada por conceptos en imagen en: <https://larryferlazzo.edublogs.org/2015/09/01/infographic-blooms-taxonomy-in-spanish/>

10.4. Matriz de aprendizaje y actividades propuestas

Todo lo anteriormente expuesto se aborda a través de las matrices de aprendizaje y actividades siguientes:

Tabla 10.4. Matriz de aprendizaje y actividades. Contenido de las celdas: actividades propuestas

Inteligencias múltiples y competencias clave	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Lingüística CCL	Contenidos esenciales de la leyenda de las calles y edificios de Madrid	Interpretación de las leyendas para sintetizarlas en un texto y en un dibujo	Exposición de las particularidades de las calles y edificios ¿Las conoces?	Información de las leyendas de las calles y edificios de Madrid mediante búsquedas en internet	Requisitos Originalidad Trabajo final Trabajo en equipo Exposición	Textos escritos y grabados publicados en el Padlet y dibujos expuestos en el <i>hall</i> del colegio
Lógico-matemática STEM						
Visual-espacial CP CCED STEM	Placas de las calles y edificios de Madrid	Interpretación de las leyendas a partir de las placas	Copia del dibujo del azulejo de las calles y edificios de Madrid	La representación pictórica de las leyendas desde el prototipo	El colorido, la fidelidad al original, la selección del motivo	Diseño del muro del Padlet
Cinética-corporal CCEC						
Musical CP CCL						
Naturalista STEM						
Interpersonal CE*	Comentarios de las leyendas y las imágenes	Logro de acuerdos sobre cuestiones que ofrecen dudas relativas a la interpretación	Búsqueda grupal de información en internet acerca de las calles y edificios	Selección de la información más relevante para llegar a una síntesis	Registro diario de tareas del grupo	Ambiente de respeto y tolerancia a través del diálogo
Intrapersonal CC	Particularidades de las leyendas	Desarrollo de la interpretación personal	Búsqueda individual de información en internet acerca de las calles y edificios	Nivel de conocimiento de la historia y cultura de las calles y edificios de Madrid	Autoevaluación individual	Interés y conocimiento por la historia cultural de Madrid

*CE: competencia específica, criterios de evaluación de 1.º y 2.º de la ESO (LOMLOE).

10.5. Contexto

Contexto académico: el centro escolar

El colegio ubicado en Madrid, en el distrito de Ciudad Lineal, es un centro concertado provisto de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional Básica (FPB). Consta de 46 profesores y 492 alumnos.



Figura 10.2. Foto tomada de la propia fuente del colegio.

Contexto histórico-cultural: las calles y edificios de Madrid

La práctica afecta al contexto histórico-cultural de la ciudad de Madrid, donde se ubica el colegio y vive el alumnado. Se trata de buscar información relativa a dicho contexto con el fin de crear conocimiento e identidad ciudadana. Es una tarea motivadora, porque se parte de una realidad cercana a los estudiantes a través del callejero de Madrid. Sin embargo, no por ser cercana quiere decir que sea conocida por ellos. La práctica se concibe como un factor cohesivo del grupo de estudiantes dentro del marco del aprendizaje colaborativo.

Las calles seleccionadas son veinte: calle Tabernillas, plaza de la Paja, calle de la Cabeza, calle de la Abada, calle de Manuela Malasaña, calle

de Antonio Grilo, cuesta de los Ciegos, calle del Pez, calle del Espíritu Santo, calle del Desengaño, calle de la Ballesta, calle del Turco, calle de Rompelanzas, pasadizo del Panecillo, calle de la Salud, calle de las Tres Cruces, calle de la Pasa, calle del León, callejón de las Ánimas y paseo de la Castellana.

En cuanto a los edificios, son nueve: Hotel del Negro, Museo del Ejército, Hospital Puerta de Hierro, Teatro Prosperidad, Ángel del Cementerio de La Almudena, Palacio de Linares, Iglesia de San Ginés, Estación Tirso de Molina y Museo Reina Sofía.

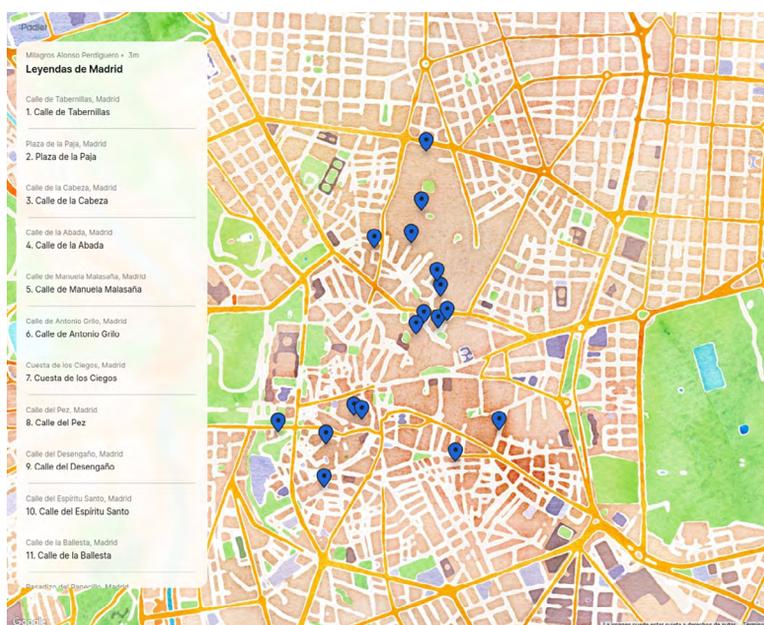


Figura 10.3. Mapa realizado con la herramienta Padlet y elaborado por Milagros Alonso Perdiguero (profesora de Lengua y Literatura del colegio).

Contexto docente: la capacitación digital

A partir de la covid-19, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid ha apostado firmemente por la acreditación de competencia digital docente en los centros escolares que dependen de ella, dentro del plan de formación e innovación financiado por la Unión Europea. El BOCM publicó la resolución de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, por la que se convocaban

procedimientos para la obtención de la acreditación de competencia digital docente en la Comunidad de Madrid durante el curso académico 2022/2023.

Los cursos de capacitación digital fomentados por la CAM son los que han propiciado esta práctica, al dotar a los docentes de las herramientas digitales requeridas para tal fin.

10.6. Descripción de la práctica realizada

Temporalización

La práctica docente tiene como marco vertebrador la metodología activa del ABP (aprendizaje basado en proyectos). En el colegio se realizan dos proyectos educativos por curso académico. El correspondiente a la práctica que presentamos es del curso 2022-2023. Tuvo una duración de cuatro días: 28 de abril y 3, 4 y 5 de mayo.

A lo largo de esta situación de aprendizaje se interrumpió el horario ordinario, aunque se mantuvo la distribución de los profesores con las horas asignadas en cada clase dentro de su horario. La organización del horario durante el desarrollo del proyecto quedó repartida en tres horas en las salas de informática y tres horas en el aula.

Cursos

En el proyecto colaboraron todos los profesores de las distintas materias curriculares para trabajar sobre un mismo tema y elaborar un producto. El tema general del proyecto fue «Próxima parada: Madrid». En el Departamento de Lengua y Literatura, al cual está adscrita esta práctica, el tema general se concretó en «Madrid de leyenda»; estuvo a cargo de la profesora Milagros Alonso, que dirigió la práctica a cuarenta y dos alumnos pertenecientes a dos cursos de 1.º de la ESO y a cuarenta alumnos pertenecientes a dos cursos de 2.º de la ESO. En total, ochenta y dos alumnos y cuatro cursos.

Agrupamientos

Al estar enfocada la práctica a un aprendizaje activo y cooperativo, el agrupamiento de los alumnos fue diseñado por el tutor de cada grupo, con vistas a formar grupos equilibrados, tanto cuantitativamente en el

número de alumnos integrantes como cualitativamente en el nivel y capacitación del alumnado. El total de grupos fue veintitrés, distribuidos en doce por 1.º de la ESO y once por 2.º de la ESO, con una oscilación de entre tres y cuatro alumnos por grupo.

Los ochenta y dos alumnos de la práctica presentan distintas nacionalidades que, por orden descendente, corresponden a: España (21), Ecuador (8), República Dominicana (8), Colombia (6), Bolivia (5), Perú (4), Venezuela (3), China (3), Argentina (2), Marruecos (2) Bulgaria (2), Irán (2), Paraguay (1), Rumanía (1), Senegal (1), Georgia (1) y Letonia (1). A esto se han de añadir once alumnos más, cuyos padres presentan por la parte paterna y materna distinta nacionalidad. Es el caso, por ejemplo, de una alumna de padre peruano y madre dominicana. La mayoría de los estudiantes son nacidos en España, es decir, inmigrantes de segunda generación.

En cuanto a los ANEE (alumnos de necesidades educativas especiales), hay en total siete: cinco en 1.º de la ESO y dos en 2.º de la ESO. Según los informes de la terapeuta del centro, en 1.º hay un alumno afectado del trastorno de desarrollo del lenguaje comprensivo-expresivo (TDL), dos alumnos y una alumna afectados de retraso mental ligero (RM) y un alumno afectado de TEA (trastorno del espectro autista); en 2.º hay dos alumnos afectados del trastorno de desarrollo del lenguaje comprensivo-expresivo (TDL).

Cabe resaltar que los sistemas educativos europeos, teniendo en cuenta que la segregación de los alumnos con necesidades educativas especiales está asociada con oportunidades de aprendizaje fallidas, han pasado de una educación basada en la segregación a un sistema educativo inclusivo. Los datos más recientes recopilados y analizados por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) muestran que los países europeos están siguiendo el enfoque de doble vía para la educación inclusiva propuesto por el Banco Mundial (World Bank, 2020), que implica dos principios básicos: 1) los sistemas educativos deben garantizar que los programas de educación general estén diseñados para todos los estudiantes; 2) los sistemas educativos deben desarrollar un apoyo diferenciado para abordar las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades (Penas Ibáñez y Gala Pellicer, 2023).

Dinámica

La semana previa a la realización del proyecto se colocó un mural en un lugar visible en la clase, donde solo aparecía una pregunta para que los estudiantes reflexionaran, escribieran lo que les sugería y exploraran sus intereses a la hora de abordarlo, como se aprecia en las fotos del mural.



Figura 10.4. Distintas fotos del mural tomadas por Beatriz Martín (jefa del Departamento de Ciencias Sociales), con los *pos-its* realizados por los alumnos.

Al final de la semana se expuso a la entrada del colegio un cartel en el que se presentó el motivo del proyecto. Por otra parte, también con antelación al proyecto, se programó una charla con el fin de motivar al alumnado a participar en él. Véase foto del cartel (figura 10.5).



Figura 10.5. Foto y cartel realizados por Beatriz Martín (jefa del Departamento de Ciencias Sociales).

El primer día de la práctica se entregó a cada grupo un portfolio con toda la documentación: una hoja a modo de diario, donde los alumnos tenían que ir anotando lo que iban haciendo de modo grupal, el estado en que se encontraba la actividad y lo que quedaba pendiente por hacer, y la valoración de la participación de los propios integrantes del grupo. Además, se les facilitó una hoja por cada materia –en nuestro caso, referida a Lengua Castellana y Literatura–, con las instrucciones para realizar el producto. Véase la figura 10.6 del registro diario de tareas.

REGISTRO DIARIO DE TAREAS
INTEGRANTES DEL GRUPO:

VIERNES 26	
MIÉRCOLES 3	
JUEVES 4	
VIERNES 5	

Figura 10.6. Documento elaborado por Beatriz Martín (jefa del Departamento de Ciencias Sociales).

Ese día, la profesora Milagros Alonso, una vez creado previamente el muro de Padlet, fue agregando a los alumnos y les fue asignando una calle –de las que componían el callejero utilizado– para que realizaran la investigación sobre la leyenda relativa a ella o a algún edificio de esta, teniendo en cuenta unas pautas dadas. Véase la figura 10.7.

<i>Próxima parada: Madrid</i>	
	Vamos a elaborar un muro con las leyendas de las calles y de los edificios de Madrid. También se realizará la placa de la calle de forma física con una pequeña leyenda para realizar una exposición.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. De cada calle o edificio, que os diga el profesor, debéis buscar información en internet. 2. Marcaremos en azul las leyendas relativas a las calles y en marrón las relativas a los edificios. 3. Añadid la placa de la calle o la imagen del edificio. 4. Poned el nombre de la calle o del edificio en mayúscula. 5. Escribid la historia de la calle o del edificio en unas 7 líneas, como mínimo. 6. Indicad el siglo o la época en la que se desarrolla la leyenda. 7. Grabad un fragmento de la historia de la calle o del edificio que os haya gustado 8. Señalad la boca de metro más cercana para llegar a la calle o el edificio
	
<p>• LENGUA Y LITERATURA 1º y 2º ESO</p>	

Figura 10.7. Presentación de la actividad, elaborada por Beatriz Soler (profesora de Lengua y Literatura).

El segundo día, los alumnos continuaron investigando sobre la calle o edificio asignados y fueron completando la información que se les había solicitado en la documentación del portfolio con el fin de que la colgaran en Padlet.



Figura 10.8. Cabecera del Padlet con el nombre de la profesora que lo ha creado, el título de la práctica y cuatro publicaciones relativas a una calle de la Pasa, el Ángel Caído, la calle del Turco y la calle del Desengaño, donde se visualiza la placa de las calles de la Pasa y del Desengaño, la estatua del Ángel Caído y una foto antigua de la calle del Turco, actualmente denominada calle del Marqués de Cubas.



Figura 10.9. Cabecera y cuerpo del muro, donde se pueden apreciar las leyendas de las distintas calles o edificios que conforman un mosaico integrado, que permite ver de forma colectiva e individualizada, en columnas verticales, los distintos motivos.

El tercer y cuarto día, una vez completado el muro, se les mandó copiar la placa de la calle y a continuación acompañarla de un dibujo representativo que estuviese relacionado con la leyenda de la calle que se les asignó.



Figura 10.10. Entrada del colegio con los dibujos expuestos de los alumnos.

En la entrada del colegio se expuso una selección de los dibujos más logrados. Algunos de ellos fueron: pasadizo del Panecillo o calle de la Abada, donde los grupos de alumnos copiaron con gran maestría el dibujo del azulejo que figura en cada una de las calles correspondientes de Madrid. El resto de los dibujos que aparecen en la fotografía anterior referentes a la calle de la Pasa, calle del Pez, calle de Rompelanzas, paseo de la Castellana, calle del León y calle del Espíritu Santo representan creativamente aquello a lo que aluden las calles mediante una interpretación libre que realizaron los grupos de estudiantes.

Como se puede advertir, para la calle de la Pasa no eligieron una uva, sino un racimo de uvas negras, fijando su atención en el todo, y no en una parte. Para la calle del Pez y la calle del León seleccionaron los dibujos de un pez y de una cabeza de león prototípicos, con cabeza, cuerpo, aletas, cola y escamas, en el primer caso; así como con cabeza y melena en el segundo. Para la calle de Rompelanzas se optó por un escenario exterior de una calle con edificios, donde aparece una señora asomada a una ventana y, en la mitad de la calle, un hombre con una lanza rota o tronchada sujeta por ambas manos. En el suelo se observan doce restos de lanzas rotas, con el fin de marcar la pluralidad de elementos. El paseo de la Castellana quedó representado por el tramo

final, es decir, por la plaza de Castilla. Esta se focalizó en las dos torres conocidas como la Puerta de Europa y el obelisco de Santiago de Calatrava. Para la calle del Espíritu Santo se eligió el símbolo de una paloma blanca que lleva una rama de olivo en el pico en el cuadrante superior izquierdo de los edificios, que parecen estar vistos como una iglesia con una cruz en medio. En el cielo se contempla el dibujo de una nube muy oscura, casi negra, con tres rayos que están en relación con la historia de la leyenda de esta calle, ya que hubo un incendio provocado por unos rayos que aparecieron de repente y destruyeron las casas, que estaban habitadas por gente de mal vivir. La historia continúa con el hecho de que se colocó en esa calle una cruz de piedra con una paloma en el centro que representaba el Espíritu Santo como figura redentora.

De las veinte calles y los nueve edificios con los que se ha trabajado, cabe destacar las cinco figuras 10.11 a 10.15, por ser los dibujos de los grupos: totalmente fieles a la leyenda, parcialmente fieles o desviados de la leyenda.

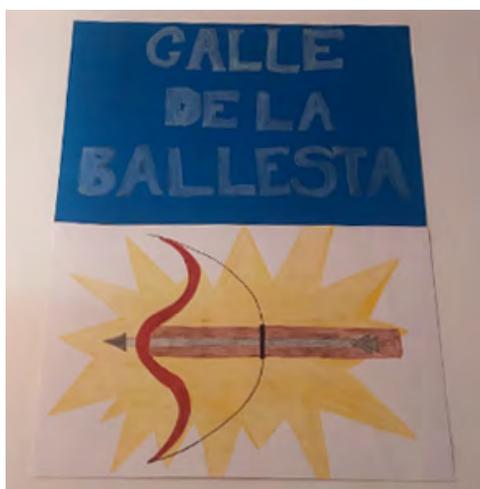


Figura 10.11. Calle de La Ballesta.

En la calle de La Ballesta existía un corral deportivo en el que un ballestero tudesco había montado un tiro de ballesta para abatir animales encadenados. De ahí el dibujo del grupo que representa fielmente la leyenda de la calle (figura 10.11).



Figura 10.12. Edificio del Palacio de Linares

En la plaza de Cibeles se ubica el Palacio de Linares, donde se dice que se aparece el fantasma de Raimunda, la hija que tuvo el matrimonio formado por dos hermanastros: José de Murga y Reolid y Raimunda, la hija ilegítima del marqués de Linares, Mateo de Murga, padre de José. Esta hija fue asesinada por sus padres cuando se enteraron del incesto. Por tanto, el dibujo que hizo el grupo respecto de este edificio hace referencia a la protagonista de la historia. En absoluto representa una menina velazqueña, símbolo de Madrid, que podría interpretarse si no se sabe la leyenda del lugar. Por consiguiente, es una representación parcialmente fiel, al darse un cierto margen para la ambigüedad.



Figura 10.13. Calle Tabernillas.

El origen legendario de esta calle obedece a dos versiones: o que en los tiempos de los árabes estaban aquí los despachos de vino o que hubo tabernas con el privilegio de venta de vinos de Parla, lugar que sí se recoge en el azulejo que actualmente figura en esta calle. El dibujo del grupo es desviado ya que no recoge la leyenda de la calle ni de forma total, como sucede con la calle de La Ballesta, ni de forma parcial, como ocurre con la plaza de Cibeles. En dicho dibujo no se atisba nada que haga mención del vino o de las tabernas. Parece más bien una casa de cuento o un chalé.

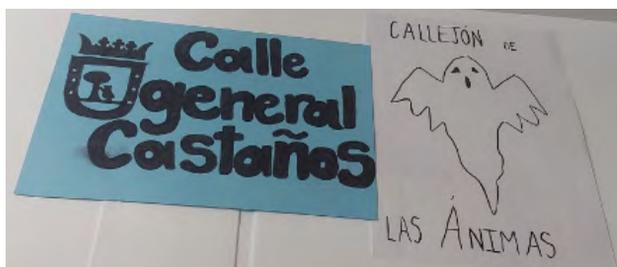


Figura 10.14. Calle General Castaños (antes callejón de las Ánimas).

La actual calle General Castaños, dedicada al militar y político español que sobresalió durante las guerras revolucionarias francesas y la guerra de la Independencia española, antes era conocida como callejón de las Ánimas. El nombre le venía de antiguo, cuando por aquí hubo un corralón donde enterraban a las víctimas de una epidemia de peste y la Hermandad de San Sebastián ponía mesas petitorias con la figura de un ánima en madera para pedir dinero con el fin de socorrer a los enfermos. De ahí el dibujo del grupo, que refleja fielmente la antigua leyenda de la calle.



Figura 10.15. Calle de la Salud.

Durante el reinado de los Reyes Católicos llegó una fuerte epidemia de peste negra a la ciudad de Madrid. Mientras que una gran parte de la población enfermaba, la gente que vivía en esta calle consiguió librarse de ella. Sobrevivieron gracias a su propia cosecha y ganado, así como a las primeras fuentes de agua potable de la ciudad. El dibujo del grupo resulta en esta ocasión desviado, puesto que no refleja la leyenda de la calle. De hecho, se recurre al símbolo de la farmacia, consistente en una copa y una serpiente enroscada en ella. Hay un hilo conductor, no obstante, entre la leyenda de la calle y el dibujo elegido por el grupo: la salud. Volviendo a este último, a medida que pasó el tiempo,

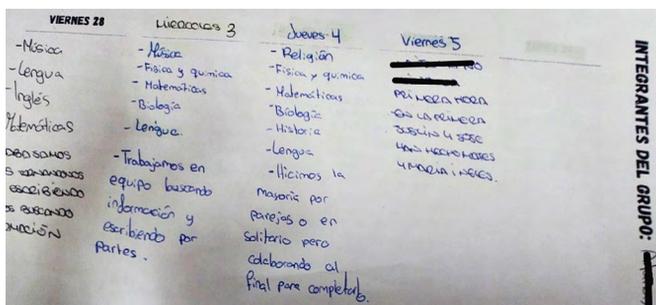


Figura 10.17. Instrumento de evaluación grupal cumplimentado por los alumnos de 2.º de la ESO, cuyos nombres han sido tachados para respetar la protección de datos.

Se observa que los grupos realizaron un registro de tareas donde recogieron: lo que iban haciendo día a día, lo que les quedaba por terminar y la valoración del proceso y desarrollo de la colaboración de todos los integrantes de los grupos. La secuenciación temporal cubrió cuatro días, interrumpida por el puente de mayo, pero que no afectó a la buena dinámica de la práctica: el viernes 28 de abril, el miércoles 3 de mayo, el jueves 4 de mayo y el viernes 5 de mayo.

A este instrumento de evaluación grupal le acompañó otro instrumento de evaluación individual, el de la autoevaluación.

Tabla 10.5 Instrumento de evaluación individual

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL		ABP Próxima parada: MADRID			
NOMBRE ALUMNO:	SIEMPRE (4)	CASI SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)	
Participé responsablemente en todas las actividades realizadas por el equipo					
Aporté ideas					
Escuché y valoré el trabajo de mis compañeros					
Llevé mi trabajo al día					
Respeté y tuve en cuenta las normas acordadas por el grupo para realizar el proyecto					
¿Qué nota final te pondrías tú según el trabajo que has realizado en el proyecto?					

Plantilla elaborada por Beatriz Martín (jefa del Departamento de Ciencias Sociales).

En la tabla 10.5 se presenta una escala de valoración cuantitativo-cualitativa, en orden descendente: siempre (cuatro días), casi siempre (tres días), a veces (dos días) y nunca (un día), en relación con cinco ítems valorativos: 1, participación responsable en todas las actividades realizadas por el equipo; 2, aportación de ideas; 3, escucha y valoración del trabajo de los compañeros; 4, llevar el trabajo al día; 5, respeto y contemplación de las normas acordadas por el grupo para realizar el proyecto. En función de dichos ítems, los alumnos tuvieron que darse una calificación a sí mismos, que analizaremos en los resultados.

Con respecto a los profesores, se ha empleado la rúbrica de evaluación de la tabla 10.6.

Tabla 10.6. Instrumento de evaluación del profesorado: la rúbrica

RÚBRICA EVALUACIÓN DEL PROYECTO “PRÓXIMA PARADA: MADRID”

CRITERIOS	SOBRESALIENTE (4)	NOTABLE (3)	APROBADO (2)	INSUFICIENTE (1)
REQUISITOS	Se han cumplido todos los requisitos exigidos y se han superado todas las expectativas.	Se han cumplido todos los requisitos exigidos.	No se ha cumplido satisfactoriamente un requisito.	No se han cumplido varios requisitos.
ORIGINALIDAD	El producto final ha sido creado añadiendo elementos con originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas.	El producto final muestra cierta originalidad.	Usa ideas de otras personas pero no demuestra originalidad.	Usa ideas de otras personas pero no les da crédito.
TRABAJO FINAL	Entregan en tiempo y forma. Buena organización. Entregan trabajo muy completo.	Entregan en tiempo y forma. Algunos fallos de organización. Entregan trabajo completo.	Entregan con retraso. Sin organización. Entregan el trabajo con algún fallo.	Entregan con retraso. Sin organización. No entregan trabajo completo.
TRABAJO EN EQUIPO	Todo el equipo trabaja bien cumpliendo los roles y ayudándose unos a otros	El equipo trabaja bien, pero hay miembros que han tenido una mayor carga de trabajo que otros.	El trabajo se ha finalizado pero algún miembro del equipo no ha realizado bien su trabajo.	Varias personas del equipo no han realizado su trabajo. Sin interés.
EXPOSICIÓN	Todos los miembros realizan una exposición muy buena y colaboradora.	La exposición es buena.	La exposición es mejorable. Se ha fallado en algún aspecto.	La exposición no ha sido buena, fallando en varios aspectos.

Plantilla elaborada por Beatriz Martín (jefa del Departamento de Ciencias Sociales).

Como en el caso anterior, se presenta una escala de valoración cuantitativo-cualitativa, en orden descendente: sobresaliente (4), notable (3), aprobado (2) e insuficiente (1). Los criterios de evaluación pivotaron sobre cinco ítems: 1, requisitos; 2, originalidad; 3, trabajo final; 4, trabajo en equipo, y 5, exposición.

10.8. Resultados

Autoevaluación individual

Se aportan tres documentos de autoevaluación individual (tablas 10.7, 10.8 y 10.9) para mostrar cómo las calificaciones numéricas fluctuaron entre el bien (6) y el notable (7), siendo la calificación promedio la de notable (7 y 7,5) para los grupos de la práctica.

Tabla 10.7. Primer documento de autoevaluación individual

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL		ABP Próxima parada: MADRID			
NOMBRE ALUMNO: <u>[Redacted]</u>		SIEMPRE (4)	CASI SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
Participé responsablemente en todas las actividades realizadas por el equipo			X		
Aporté ideas, fuentes de consulta...				X	
Escuché y valoré el trabajo de mis compañeros		X			
Llevé mi trabajo al día		X			
Respeté y tuve en cuenta las normas acordadas por el grupo para realizar el proyecto		X			
¿Qué nota final te pondrías tú según el trabajo que has realizado en el proyecto?	No pondría un 6 porque había algunas cosas que no entendía				

Tabla 10.8. Segundo documento de autoevaluación individual

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL		ABP Próxima parada: MADRID			
NOMBRE ALUMNO: <u>[Redacted]</u>		SIEMPRE (4)	CASI SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
Participé responsablemente en todas las actividades realizadas por el equipo			X		
Aporté ideas, fuentes de consulta...				X	
Escuché y valoré el trabajo de mis compañeros		X			
Llevé mi trabajo al día			X		
Respeté y tuve en cuenta las normas acordadas por el grupo para realizar el proyecto		X			
¿Qué nota final te pondrías tú según el trabajo que has realizado en el proyecto?	Me pondría un 6,5				

Tabla 10.9. Tercer documento de autoevaluación individual

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL				
NOMBRE ALUMNO: <u>Y. L. A. S.</u>	SIEMPRE (4)	CASI SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
Participé responsablemente en todas las actividades realizadas por el equipo		X		
Aporté ideas, fuentes de consulta...			X	
Escuché y valoré el trabajo de mis compañeros	X			
Llevé mi trabajo al día		X		
Respeté y tuve en cuenta las normas acordadas por el grupo para realizar el proyecto		X		
¿Qué nota final te pondrías tú según el trabajo que has realizado en el proyecto?		7		

Resulta significativo que en estos tres documentos no se corresponde la calificación numérica dada con las casillas que se marcan en los ítems valorativos. Así, la nota más baja de bien (6) presenta tres aspas en «siempre», una en «casi siempre» y una en «a veces»; mientras que la nota más alta de notable (7) presenta un aspa en «siempre», tres en «casi siempre» y una en «a veces».

Para ver los resultados obtenidos por los estudiantes, retomamos aquí, a partir de la figura 10.7 de la presentación de la actividad, los ocho puntos que había de tenerse en cuenta:

1. De cada calle o edificio que os diga el profesor, debéis buscar información en internet.
2. Marcaremos en azul las leyendas relativas a las calles y en marrón las relativas a los edificios.
3. Añadid la placa de la calle o la imagen del edificio.
4. Poned el nombre de la calle o del edificio en mayúscula.
5. Escribid la historia de la calle o del edificio en unas siete líneas como mínimo.
6. Indicad el siglo o la época en la que se desarrolla la leyenda.
7. Grabad un fragmento de la historia de la calle o del edificio que os haya gustado.
8. Señalad la boca de metro más cercana para llegar a la calle o el edificio.

Y nos fijamos en dos calles y un edificio (figuras 10.18 a 10.20).

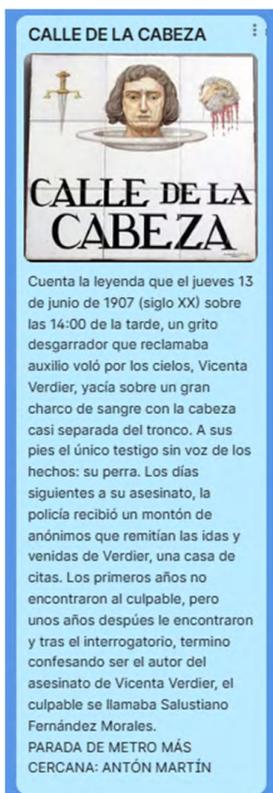
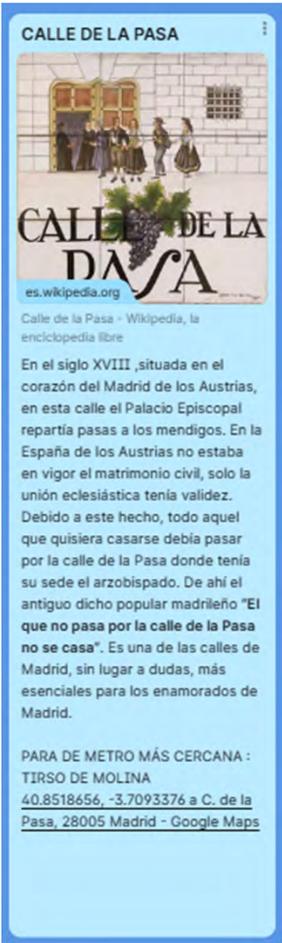


Figura 10.18. Resultado de *Calle de la Cabeza* expuesto en el Padlet.

Cumple todos los puntos:

1. Se busca la información en internet.
2. Se marca en azul la calle.
3. Se añade la placa de la calle.
4. Se pone el nombre de la calle en mayúscula en la cabecera.
5. Se escribe la historia de la calle.
6. Se indica el siglo de la leyenda.
7. Se graba el fragmento de la historia de la calle que más ha gustado. La grabación se ha guardado en el Padlet, aunque ha tenido que generarse otra entrada aparte por imposibilidad técnica de la herramienta, dado que no permite alojar más de una aplicación a la vez.
8. Se señala la boca de metro más cercana.

Con respecto al punto 5, la historia, en general, ha sido bien contada, aunque se observan algunos errores: el estilo al principio del escrito resulta demasiado imitativo de la leyenda que han podido encontrar en internet; la sintaxis es incorrecta en el siguiente pasaje: «Los días siguientes a su asesinato, la policía recibió un montón de anónimos que remitían las idas y venidas de Verdier, una casa de citas», donde se observa la ausencia de la preposición *en*: «una casa de citas»; incorrecta acentuación: «después» por «después» y «termino» por «terminó»; por último, la puntuación también ofrece un caso de incorrección: «Vicenta Verdier, el culpable» por «Vicenta Verdier. El culpable», donde la coma ha de ser sustituida por un punto y seguido.



CALLE DE LA PASA

CALLE DE LA PASA

es.wikipedia.org

Calle de la Pasa - Wikipedia, la enciclopedia libre

En el siglo XVIII ,situada en el corazón del Madrid de los Austrias, en esta calle el Palacio Episcopal repartía pasas a los mendigos. En la España de los Austrias no estaba en vigor el matrimonio civil, solo la unión eclesiástica tenía validez. Debido a este hecho, todo aquel que quisiera casarse debía pasar por la calle de la Pasa donde tenía su sede el arzobispado. De ahí el antiguo dicho popular madrileño "**El que no pasa por la calle de la Pasa no se casa**". Es una de las calles de Madrid, sin lugar a dudas, más esenciales para los enamorados de Madrid.

PARA DE METRO MÁS CERCANA :
TIRSO DE MOLINA
[40.8518656, -3.7093376 a C. de la Pasa, 28005 Madrid - Google Maps](#)

Figura 10.19. Resultado de *Calle de la Pasa* expuesto en el Padlet

Cumple todos los puntos:

1. Se busca la información en internet.
2. Se marca en azul la calle.
3. Se añade la placa de la calle.
4. Se pone el nombre de la calle en mayúscula en la cabecera.
5. Se escribe la historia de la calle.
6. Se indica el siglo de la leyenda.
7. Se graba el fragmento de la historia de la calle que más ha gustado.
La grabación se ha guardado en el Padlet, aunque ha tenido que generarse otra entrada aparte por imposibilidad técnica de la herramienta, dado que no permite alojar más de una aplicación a la vez.
8. Se señala la boca de metro más cercana.

Con respecto al punto 1, cabe resaltar la aparición explícita de dos fuentes consultadas: Google Maps y Wikipedia. Esta última, aunque de forma general es la aceptada y consultada entre los estudiantes, todavía no se considera fiable en entornos académicos. En cuanto al punto 5, se observa que no hay apenas elaboración por parte del alumnado, ya que imita en casi todo al escrito, al parecer, consultado en la página web titulada: secretosdemadrid.es. De hecho, la negrita del antiguo dicho entrecomillado «**El que no pasa por la calle de la Pasa no se casa**», aparece ahí de esa manera. Por otra parte, se observan dos incorrecciones: falta de concordancia («Es una de las calles de Madrid [...] más esenciales», donde debería aparecer en singular «esencial») e impropiedad léxica (en lugar de «esenciales», debiera haber aparecido «representativa, simbólica o icónica»). Finalmente, se ve un lapsus al escribir «para de metro más cercana» por «parada de metro más cercana».

IGLESIA DE SAN GINÉS



La Iglesia de San Ginés es un templo católico bajo la advocación de san Ginés de Arlés, sede de la parroquia homónima de la ciudad española de Madrid. Sus fachadas están situadas en el n.º 13 de la calle del Arenal (norte), el 8 de la calle de bordadores (oeste), la plazuela de san Ginés (sur) y el Pasadizo de san Ginés (este), en el distrito Centro. El edificio fue construido a mediados del siglo xvii, y junto a las pinturas y esculturas que alberga en su interior, forma un importante conjunto histórico, artístico y arquitectónico del Madrid de los Austrias.

Las primeras referencias a un templo dedicado a san Ginés de Arlés en Madrid datan de comienzos del siglo xii.

La iglesia sufrió tres incendios (1724, 1756 y 1824), seguidos de otras tantas restauraciones. El actual aspecto neoclásico de su decoración interior se debe a la segunda de las reformas hechas en el siglo xviii. Cuenta la leyenda que en el año 1353, siendo Rey Pedro I, unos ladrones entraron al templo para saquear sus joyas y cálices, pero no se dieron cuenta de la presencia de un anciano que se encontraba rezando. Los delincuentes decidieron terminar con el pobre anciano cortándole la cabeza.

PARADA DE METRO MÁS CERCANA:
SOL

Figura 10.20. Resultado de *Iglesia de San Ginés* expuesto en el Padlet.

Cumple todos los puntos:

1. Se busca la información en internet.
2. Se marca en marrón el edificio.
3. Se añade la imagen del edificio.
4. Se pone el nombre del edificio en mayúscula en la cabecera.
5. Se escribe la historia del edificio.
6. Se indica la época de la leyenda.
7. Se graba el fragmento de la historia del edificio que más ha gustado. La grabación se ha guardado en el Padlet, aunque ha tenido que generarse otra entrada aparte por imposibilidad técnica de la herramienta, dado que no permite alojar más de una aplicación a la vez.
8. Se señala la boca de metro más cercana.

Con respecto al punto 5, como en los casos anteriores, la redacción parece imitar el escrito buscado en una fuente de internet. A diferencia de los otros dos, no se detecta en la redacción ningún error, salvo el lapsus cometido en «El actual aspecto neoclásico de su decoración interior se debe a la segunda de las reformas hechas en el siglo XVII, Cuenta la leyenda que en el año 1353, siendo rey Pedro I, unos ladrones», donde se aprecia una mayúscula en «Cuenta», a pesar de precederle una coma. Da la impresión de que ha sido un despiste al poner una coma por un punto y seguido. Sin embargo, se resiente en la comprensión, pues la interpretación es parcial, ya que la historia no es completa: se cuenta la causa, es decir, la decapitación del anciano, pero no así la consecuencia de este acto, que es la conversión de este señor en un espectro que vaga por el templo.

10.9. Conclusión

En general, los alumnos han superado los objetivos previstos, cumpliendo los ocho puntos propuestos para la evaluación. La búsqueda en internet se consiguió satisfactoriamente, así como el trabajo colaborativo. Sin embargo, sería necesario seguir trabajando en la competencia lingüística de los estudiantes con el fin de que los textos que generaron sean en el futuro menos imitativos de los procedentes de internet y estén exentos de incorrecciones y lapsus no acordes con su nivel de estudios. Igualmente, se ha de seguir mejorando en la competencia clave de la comprensión, dado que se han constatado algunos casos de deficiente interpretación a la hora de escribir la historia de la calle o del edificio en unas siete líneas, como mínimo, así como de crear dibujos que representen de forma sintética y apropiada los motivos de las calles y edificios de Madrid.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Miño y Dávila.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- AulaPlaneta. En tu aula virtual de Educamadrid. <https://mediateca.educamadrid.org/video/et9y36a8lr8coqj7>

- Bloom, B. S., Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje* (vol. 1). Troquel.
- BOCM desarrollo del currículo en la Comunidad de Madrid del Decreto 65/2022. https://gestiona.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12793&cdestado=P&eli=true#no-back-button
- BOCM. Resolución de 10 de febrero de 2023 de la Dirección de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. <https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/9pzua8ejww9f4wjf>
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (eds.). *Teaching English as a second or foreign language*. (pp 1-13) National Geographic Learning,
- Educagob. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-castellana/criterios-eval-primer-segundo-curso.html>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *2018/2019 school year dataset cross-country report*. <https://bit.ly/3Y3e9xZ>
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (España). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Penas Ibáñez, M. A. y Gala Pellicer, S. (2023). *Universal design for learning (UDL) en el aula virtual inclusiva dentro del marco del proyecto Success: propuesta de aplicación*. En: S. Gala Pellicer (coord. y ed.). *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 11-30). Dykinson.
- Solana Domínguez, I. y Penas Ibáñez, M. A. (2024). Propuesta de intervención socioeducativa para el apoyo escolar en lengua y matemáticas a través de recursos digitales en colectivos vulnerables. En: V. J. Marcet Rodríguez (ed.). *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*. Universidad de Salamanca.
- Soto Aranda, B., Penas Ibáñez, M. A. e Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Síntesis.
- World Bank (2020). *Pivoting to inclusion: leveraging lessons from the covid-19 crisis for learners with disabilities*. <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/publication/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-covid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>

11.

El aprendizaje reflexivo durante el prácticum: un viaje a través de las emociones personales para construir la identidad docente

INMACULADA HERNÁNDEZ DE RAFAEL
ADA FREITAS CORTINA

11.1. Introducción

El aprendizaje reflexivo durante el prácticum es un aspecto crucial de la formación docente (Roget, 2018). Implica un análisis deliberado y reflexivo de las propias experiencias y acciones para obtener conocimientos, desarrollar nuevas perspectivas y mejorar la práctica profesional. Durante esta etapa, los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre su propio desempeño y adquirir habilidades cruciales para su futura carrera como educadores. Sin embargo, el proceso de aprendizaje reflexivo no es solo cognitivo, sino también emocional, ya que las emociones personales pueden influir en cómo los futuros docentes perciben, interpretan y responden a sus experiencias en un auténtico entorno educativo (Velásquez *et al.*, 2021).

El objetivo de este capítulo es explorar la relación entre el aprendizaje reflexivo (Cerecero, 2018), las emociones personales (García Cano y Niño Murcia, 2023) y la identidad docente durante la práctica (Ortiz López, 2016). Por ello, examinaremos el viaje de crecimiento emocional que se experimentó durante el periodo de prácticas en un colegio de la Comunidad de Madrid de una estudiante universitaria. A través de esta vivencia, descubrieron cómo abordar desafíos, regular sus emociones y evolucionar tanto en su rol de docentes como en su desarrollo personal.

Se pretende proporcionar una mejor comprensión de la naturaleza compleja del aprendizaje reflexivo durante el período de prácticas y ofrecer ideas sobre cómo los futuros docentes pueden navegar sus emociones para construir su identidad docente.

11.2. Contexto educativo

El centro docente público en el cual se realizó las prácticas es un centro de escolarización preferente para alumnos con trastorno generalizado del desarrollo dependiente de la Comunidad de Madrid, que imparte los niveles de Educación Infantil, de los 3 a los 5 años, y Educación Primaria, hasta los 12 años.

Está ubicado en un municipio al norte de la Comunidad de Madrid, debido a su localización, la población posee un alto nivel cultural y es uno de los cinco municipios de la Comunidad de Madrid con más alta tasa de actividad femenina. El elevado nivel cultural influye en el también elevado nivel académico de los colegios, incluido este centro.

El nivel de vida de los ciudadanos, medido por su renta per cápita, es medio alto y, por tanto, las familias del municipio presentan unas características determinadas:

- elevado porcentaje de matrimonios en los que ambos cónyuges trabajan;
- alto índice de parejas monoparentales;
- baja incidencia de paro;
- poca conflictividad social, niveles bajos de delincuencia, drogadicción y marginalidad.

Estos factores ayudan a comprender por qué bastantes familias emplean los servicios que ofrece el centro, como el comedor escolar o programas que amplían las horas de los estudiantes en el colegio.

Con respecto a la plantilla del centro, resalta que casi todo el profesorado tiene su destino definitivo en el centro, lo que conlleva una estabilidad de la plantilla y continuidad en su labor docente. Algunos de los docentes continúan más de un año con el mismo curso para favorecer el correcto desarrollo de las capacidades de los estudiantes, conocer más profundamente su situación y su personalidad y tener una relación más profunda y de confianza.

Dentro del personal no docente, destaca la participación de tres auxiliares de conversación de inglés y un auxiliar de francés. Además, cuentan con un equipo de orientación educativa y profesional (orientador y profesor técnico de servicios a la comunidad) y con una participación de otras instituciones como Ayuntamiento, Centro de Salud, Casa de la Juventud o Policía Municipal.

El objetivo general del centro es educar al alumnado para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y competencias, y que estas les permitan enfrentarse satisfactoriamente al futuro. Para lograrlo ofrece una atención personalizada, promoviendo el desarrollo integral de la persona, y todo esto a través de una metodología activa, positiva e innovadora.

El ambiente general del alumnado en el centro es bueno. Tienen diferentes proyectos para mejorar la convivencia, fomentar la interacción entre estudiantes de todas las edades y animar a todos a participar en juegos diferentes. El aula en la cual se realizó el período de prácticas fue la de 6.º de primaria, a excepción de las sustituciones, apoyos y clases a otros cursos. Esta clase se componía por veinticinco estudiantes, veinte chicos y cinco chicas. El clima social que tenían entre ellos era bueno en su mayoría y, a excepción de algunos casos, los conflictos eran pocos. Entre estos estudiantes podíamos destacar a algunos por diferentes circunstancias.

Con respecto a necesidades educativas, encontrábamos a dos alumnos con autismo, que permanecen casi todas las sesiones en clase debido a que se adaptan con bastante facilidad al ritmo del aula. Estos alumnos, junto con otros tres, necesitaban un refuerzo extraescolar, por lo que recibían ayuda por parte del equipo de apoyo tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, había un alumno que destaca más que los demás de la clase debido a sus características y necesidades. A continuación, lo llamaremos «Juan» para mantener su anonimato. Juan tenía problemas de salud de tipo neurológico. La familia no nos proporcionaba más detalles, pero sabíamos que tenía medicación diaria para este problema de salud. Además, debemos añadir que su situación familiar es delicada, ya que su unidad familiar solo se compone por su madre y él, y fue adoptado a los 3 años; sin embargo, tienen un buen nivel económico y cultural. Todo esto ha contribuido a que Juan tuviera una personalidad dominante e inconstante en el aula, de la misma forma que podía permanecer sentado en clase sin hacer ninguna interacción, en otro momento podía estar levantado y molestando a sus compañeros.

Un punto muy importante respecto a su comportamiento eran los picos de ira que sufría en la jornada escolar. Muchas veces sentía el impulso de pegar o gritar; era muy complicado hablar con él o ayudarlo, ya que no nos daba la oportunidad. Para terminar, en muchas ocasiones Juan intentaba ganarse el respeto entre sus iguales a través del mal

comportamiento o con bromas a otros compañeros, lo que repercutía en cómo se comportaba y cómo trataba al profesorado.

Acerca del nivel de desarrollo físico del grupo-clase, se notaba que el alumnado más desarrollado físicamente era el que se mostraba más seguro de sí mismo y, por tanto, el que tendía a liderar la clase. Otro de los aspectos más importantes que caracterizaba el grupo era su gran participación a lo largo de los procesos de enseñanza. Era una clase muy participativa, los estudiantes preguntaban las dudas y muy a menudo se prestaban voluntarios para interactuar y colaborar en el aula. Sus relaciones interpersonales eran buenas, pero el hecho de que el número de chicos fuera tan alto era notorio. En general, trabajaban mejor de forma individual o en pequeños grupos que en grandes grupos, ya que a muchos de ellos les costaba ponerse de acuerdo con los demás y tendían a distraerse. Aparte de eso, el grupo-clase no mostraba mucha competitividad, rechazo o desigualdades entre ellos y ellas.

11.3. Proceso del prácticum

El prácticum de Magisterio es un periodo formativo imprescindible en la formación del profesorado que, *grosso modo*, permite al estudiantado ver, hacer, ver hacer y hacer ver, desarrollar competencias y consolidar aprendizajes relevantes para su desarrollo profesional (Tejada y Ruiz, 2013). Es decir, se trata de una práctica educativa que favorece la formación integral del alumnado más allá de las fronteras del aula universitaria (Cortés-González *et al.*, 2020).

El prácticum de mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro del grado de Educación Primaria cuenta con 425 horas de prácticas supervisadas por la tutora del centro y por la tutora académica. Al no existir una plaza específica para esta mención, las prácticas se desarrollan con la especialidad de maestro de Educación Primaria.

El seguimiento brindado tanto por la tutora académica como por la tutora profesional del centro se caracterizó por su continuidad y compromiso a lo largo de todo el período de las prácticas referidas en este capítulo. En el caso de la tutora académica, este proceso se inició proactivamente desde las primeras semanas de la experiencia. Se llevaron a cabo reuniones tanto grupales como individuales con el propósito de detallar y exponer de manera exhaustiva los aspectos cruciales que requerían mayor atención y enfoque durante los meses venideros.

Desde la primera semana, se estableció un seguimiento semanal mediante el intercambio de información a través de correos electrónicos y plataformas digitales colaborativas. Con estos canales, se compartía regularmente los avances en las actividades desarrolladas en el entorno académico y los aspectos relacionados con la memoria de prácticas, así como situaciones de relevancia que surgían durante el proceso de aprendizaje y desarrollo del prácticum. Cabe destacar que en todo momento se recibía una valiosa retroalimentación por parte de la tutora académica en relación con las exposiciones y desempeño en general.

El seguimiento semanal realizado durante el prácticum se dividía en dos actividades principales, las cuales fueron fundamentales para el desarrollo profesional como futura educadora (Alsina y Batllori, 2015). La primera actividad consistía en un registro semanal sobre los procesos esenciales que deberían desarrollarse en las prácticas, la autoobservación de actividades propias desempeñadas en el aula y el registro de las tareas que se iban realizando día a día a través de un modelo de portafolios de prácticum (Rodríguez Marcos, 2002) proporcionado por el grupo de investigación Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa (EMIPE) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Algunos ejemplos de estas tareas podían ser la planificación de proyectos de aula, la adaptación a las concepciones previas de los estudiantes, la implementación de estrategias constructivistas, la facilitación de trabajo en equipos heterogéneos, la promoción de la investigación y creatividad, la evaluación de los alumnos, la selección de recursos didácticos y la colaboración en reuniones de coordinación.

La segunda actividad se realizaba a través de anotaciones de las emociones y sentimientos que se había podido sentir a lo largo de la semana. Para obtener un registro claro, esta información quedaba plasmada de dos formas diferentes. Por un lado, mediante diferentes tablas de información divididas según los siguientes apartados:

- Escala de observación sobre las competencias de la enseñanza reflexiva. Esta rúbrica se concentraba en la capacidad de un docente para reflexionar sobre su propia enseñanza, autoevaluarse y ajustar sus estrategias de manera efectiva, lo que es fundamental para mejorar como educador.
- Evaluación de competencias docentes de forma integral. Esta escala abarcaba diferentes aspectos esenciales de la enseñanza y la inte-

racción con los estudiantes, lo que la hace una herramienta completa para evaluar la actuación del docente en el aula.

Por otro lado, el segundo método de registro fue un «emocionario» (Messina y Benito, 2021). Este consistía en un registro semanal a través de Google Presentaciones, en el cual cada semana se registraban una o varias situaciones que habían destacado y afectado los ánimos de forma más especial. Para poder analizarlas íntegra y claramente se seguía este pequeño esquema:

- a) Título del caso.
- b) Descripción. ¿Qué sucedió? ¿Qué está pasando?
- c) Valoración. ¿Por qué sucedió? ¿Qué se hizo bien o qué se hizo de forma equivocada? ¿Qué podría haberse hecho?
- d) Diseño de una posible intervención más adecuada. Opinión del futuro maestro y, si procede, opinión de los niños.

Ahora bien, con respecto a la tutora profesional del centro escolar, el modelo de seguimiento adoptado fue de carácter constante y se materializaba de manera práctica en el aula de trabajo. Antes de iniciar cada jornada escolar, se sostenían conversaciones para revisar y planificar las actividades en las que participaría. Durante la ejecución de dichas actividades, esta tutora mantenía una posición de apoyo y refuerzo constante, ofreciendo su asistencia siempre que fuese necesario.

Es importante destacar que la comunicación con ambas tutoras se mantuvo fluida y abierta a lo largo de todo el proceso de las prácticas. Esta comunicación facilitó la flexibilidad necesaria para adaptar el plan de acción cuando se requerían ajustes o mejoras, lo que contribuyó significativamente a una formación integral y al logro de los objetivos formativos establecidos.

En resumen, el seguimiento tanto de la tutora académica como de la tutora profesional se caracterizó por su constancia, dedicación y enfoque en un desarrollo académico, profesional y personal, lo que enriqueció considerablemente la experiencia vivenciada en el entorno de prácticas. Esta colaboración activa y la retroalimentación constante fueron los pilares fundamentales para un crecimiento y aprendizaje profesional.

Experiencias del prácticum

A lo largo de los meses que duró el periodo de prácticas en el centro educativo, se ha tenido la oportunidad de desarrollar diferentes aspectos de la actividad docente. Se han elaborado materiales y recursos para el aula y se han desarrollado habilidades y competencias emocionales útiles para el día a día como futura maestra. Las actividades realizadas en ese periodo de tiempo fueron muy variadas y enriquecedoras. Se ha podido experimentar una gran parte de las funciones y responsabilidades que se espera de un docente. Algunas de dichas actividades fueron:

- Dar refuerzo al alumnado, desde ayudarles a corregir en clase hasta salir con ellos para realizar un repaso o examen específico.
- Realizar el corrector de actividades o exámenes, y posteriormente corregir los exámenes junto con la tutora profesional.
- Ayudar a elegir y redactar los ejercicios de exámenes y fichas de repaso.
- Realizar presentaciones, juegos y cuestionarios digitales para el refuerzo de algunos temas.
- Buscar, proponer y llevar a cabo actividades relacionadas con la asignatura de Educación en Valores.
- Organizar y preparar las actividades de días especiales como el día del libro, el día del autismo o el día de pascuas junto a otros docentes y estudiantes de prácticas.
- Explicar y corregir ejercicios de forma oral y escrita con el alumnado en la pizarra en diferentes asignaturas (Lengua, Matemáticas, Sociales, etc.).
- Programar e implementar una unidad didáctica de la asignatura de Ciencias Sociales.

Dejando a un lado la oportunidad de realizar todas las actividades explicadas en el apartado anterior, se quiere poner en relieve que a lo largo de esos meses de prácticas se ha recogido un viaje a través de las propias emociones sentidas y expresadas. Se ha podido conocer la forma en la que tanto el cuerpo como la mente de una misma reaccionaban ante diferentes situaciones vivenciadas en el ámbito escolar, pasando por un proceso de aprendizaje para cambiar costumbres que acababan por impedir seguir creciendo como docente y como persona (Velásquez *et al.*, 2021).

A continuación, se expondrán de forma resumida todas las situaciones y las emociones vivenciadas durante el prácticum, agrupadas en cuatro temáticas diferentes: trato a los demás, improvisación, regulación emocional y logros hacia el futuro profesional. En cada una de ellas se describirán en qué momentos se han dado principalmente las emociones y sentimientos que han tenido lugar y qué se ha aprendido de cada una de ellas.

Trato a los demás

Todos los días, tanto el alumnado como el profesorado se comunicaban unos con otros. Esta comunicación podía ser entre iguales o entre docentes y estudiantes. Durante esos meses se ha podido observar dichas relaciones. Nos parece importante destacar cada una de ellas.

En primer lugar, el trato entre el profesorado es muy amable, ya que la comunicación que tenían unos con otros era muy buena y siempre buscaban el apoyo y la motivación entre todos. Además, cabe destacar la increíble labor de todo el equipo directivo. Tenían un trato muy cercano a todos los agentes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias, etc.), lo cual hacía que la convivencia y el clima escolar fueran mucho más agradables. El saber que se podía contar con todas esas personas permitía que una se sintiera más tranquila y despreocupada.

En segundo lugar, cabe mencionar el trato entre los estudiantes. Todos los días se podía observar la manera en la que se comunicaban y establecían sus relaciones interpersonales. Uno de los acontecimientos que generó un fuerte impacto fue la necesidad de aprobación entre ellos. Es conocido que, durante esa etapa de desarrollo, la aprobación de las amistades tiene un papel significativo. No obstante, resultó sorprendente la manera en que los estudiantes llegaban a emprender acciones o realizar comentarios que no reflejaban sus pensamientos genuinos, únicamente con el propósito de provocar la risa de los demás. Muchas veces se ha podido ver cómo cambiaba la actitud de uno de ellos cuando se encontraba solo a diferencia de cuando estaba acompañado.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las situaciones recurrentes implicaba soltar comentarios inapropiados con el propósito de generar risas entre compañeros. Como profesora, se podía percibir que esta conducta la usaban para obtener la aprobación de sus pares, pero al mismo tiempo resultaba frustrante, ya que, a pesar de llamar la atención al estudiante, continuaba repitiendo dicha conducta.

Por último, hay que hacer referencia a la relación entre profesor y estudiante, que es una de las más difíciles de crear y mantener. Este vínculo es complicado, porque no es el mismo que se establece para todo el alumnado y se debe generar con cada uno individualmente. Este aspecto en especial era uno de los puntos que más ha costado mantener debido a que se le daba mucha importancia. El hecho de ser una estudiante en prácticas, especialmente al comienzo, conllevaba a una limitación en la autoridad en comparación con un profesor plenamente integrado al cuerpo docente, lo que llevaba a algunos estudiantes a percibir que podían relacionarse conmigo más como una amiga que como una maestra. Dejar claro este límite era crucial, ya que en ocasiones ciertos estudiantes se expresaban de manera inapropiada o mostraban faltas de respeto. Hay que mantener una diferencia de jerarquía entre el estudiante y el profesor, sin que esto excluya la posibilidad de mantener un sentido del humor o intercambiar bromas ocasionalmente, pero siempre dejando claro que, ante todo, eres su docente, y no su amiga, y, por lo tanto, deben tratarte como tal.

Este vínculo se va estableciendo progresivamente y su mantenimiento requiere atención continua, pero a menudo se ve afectado por diversas circunstancias. Entre las situaciones más recurrentes que impactaron negativamente en el proceso se encontraban las reiteradas faltas de respeto hacia los profesores. Aunque inicialmente resultó sorprendente que el alumnado de tan solo 12 años pudiera comportarse de esa manera, con el tiempo fue necesario adaptarse a esta problemática y buscar intervenciones adecuadas. A pesar de la tristeza que provocaba constatar faltas de educación tan graves a temprana edad, nuestra función como educadores consistía en orientarles para que, dentro de las posibilidades y limitaciones del entorno, pudieran mejorar tanto como estudiantes como individuos.

Improvisación

Cada jornada en el centro escolar estaba marcada por numerosos acontecimientos impredecibles que requerían una adaptación rápida. Abordar dudas inesperadas, modificar planes de enseñanza debido a imprevistos, lidiar con conductas disruptivas del alumnado o abordar temas de los cuales se tenía un conocimiento limitado eran escenarios que generaban considerable ansiedad. En todas estas situaciones, era necesario desenvolverse con la mayor eficacia posible, incluso cuando no se tenía certeza acerca de cómo proceder.

El proceso de adaptación a este tipo de situaciones fue progresivo, pero muchas veces no se podía evitar que las inseguridades se apropiaran de una misma, incluso llegando a pensar que no se iba a lograr, que no había forma de superarlo y que no se podría salir de ese bucle. Un consejo relevante en tales momentos es reconocer la limitación de conocer de antemano todas las soluciones posibles y la inexistencia de enfoques perfectos. La capacidad para centrarse en aspectos positivos, en lugar de enfocarse en las dificultades, es útil para gestionar la ansiedad experimentada en estas circunstancias. Esta perspectiva más optimista permite abordar con mayor serenidad la identificación de estrategias más adecuadas para afrontar los desafíos planteados.

A menudo, el miedo y la incertidumbre desencadenaban breves bloqueos, pero una estrategia que se adoptó y que ha demostrado ser efectiva era la regulación de la respiración, pausándola mientras se enfocaba en dar una respuesta de la mejor manera posible. Como se ha señalado anteriormente, no hay una única solución perfecta para abordar los desafíos; en cambio, existen numerosas estrategias que se adaptan y mejoran con la experiencia mediante el ensayo y error.

Regulación emocional

La regulación emocional se convirtió en una técnica fundamental en el día a día durante esta experiencia. El conocimiento de estrategias propias y la habilidad para dirigir las de manera efectiva acabaron por proporcionar una mayor seguridad en la realización de las prácticas docentes.

Como ya hemos mencionado, en el entorno escolar se presentaban situaciones inesperadas constantemente y, en ocasiones, el miedo generaba inseguridad respecto a la capacidad que uno posee para afrontarlas. No obstante, contar con algunas herramientas de regulación emocional permitió superar esas inseguridades, fortalecerse y motivarse para abordar cualquier desafío. La toma de conciencia de manejar estas herramientas y de ponerlas en práctica generó un profundo sentimiento de satisfacción personal. Se ha experimentado un orgullo interno por el progreso alcanzado y un renovado entusiasmo por explorar hasta dónde una puede llegar.

En el caso personal vivido en este prácticum, algunas situaciones que generaban aprensión estaban relacionadas con el temor a enfrentarse a preguntas para las cuales no tenía respuestas o no poder mantener el control sobre el alumnado. Estos escenarios generaban

inquietudes. Al principio, la incapacidad de abordarlos de acuerdo con unas exigentes expectativas derivaba en frustración y duda continua respecto a cómo se podría haber actuado de manera más efectiva. Con el tiempo y el autoconocimiento, el enfoque se desplazó hacia la identificación de aspectos que sí se podrían cambiar y en cómo hacerlo. Dentro del repertorio de estrategias emocionales empleadas, destacaron: el afrontamiento, la focalización positiva, el poner en perspectiva, la aceptación, la tolerancia a la frustración y el contagio emocional. Cada una de estas estrategias contribuyó en cierta medida a mejorar el desempeño docente y poder sacar una mejor versión de una misma.

Logros hacia el futuro profesional

Por último, es relevante concluir este recorrido por la reflexión empleada con el emociodiario con los logros y objetivos alcanzados. El trabajo realizado por los docentes es extenso y en ocasiones exigente, pero esos esfuerzos tienen su recompensa. A diario se adquirían nuevos conocimientos y se procuraba aplicarlos, evaluando la propia capacidad. El sentimiento de orgullo y entusiasmo al constatar la habilidad para alcanzar metas otorgaba la motivación necesaria para continuar superándose constantemente.

Esto no excluye la posibilidad de que, en algunas ocasiones, se experimente ansiedad, confusión o temor. No obstante, como se ha mencionado antes, si se afronta la situación intentándolo lo mejor que se puede, salga bien o salga mal, se habrá hecho todo lo que estaba a nuestro alcance en ese momento. Al interactuar con el alumnado, surgieron situaciones o conductas que no se desarrollaron de manera ideal. Sin embargo, estas experiencias propiciaron un aprendizaje significativo y ofrecieron la oportunidad de reflexionar sobre los cambios necesarios para futuros encuentros similares, lo que contribuyó a la mejora en la práctica docente.

El hecho de ir logrando poco a poco los objetivos marcados en el modelo del portafolio del prácticum ha resultado ser una fuente de motivación que impulsaba a continuar con mayor vigor y entusiasmo. Esto reforzaba la creencia en la capacidad de abordar con éxito cualquier problema o inconveniente que se presentara. Un elemento de relevancia que contribuía a esta seguridad era el respaldo proporcionado por la tutora profesional. La confianza que era capaz de transmitir

posibilitó superar, en muchas ocasiones, el miedo y la ansiedad que se dieron en diversas situaciones.

11.4. Reflexiones de su impacto

El prácticum de Magisterio de primaria está lleno de experiencias y momentos profesionales que marcan parte de tu futuro profesional. La forma en la que un estudiante de prácticas se desenvuelve y afronta las situaciones del día a día en el centro muestran las estrategias y metodologías que usará en un futuro. A lo largo de los meses que ha durado esta práctica docente se ha intentado explorar y conocer todos los aspectos posibles a los cuales se tenía acceso y aprender lo máximo de cada uno de ellos. Aprovechar estas vivencias de una forma completa ayuda a desarrollar prácticas profesionales útiles y destrezas personales efectivas para poder aplicarlas y hacer uso de ellas en un futuro tanto profesional como personal.

El hecho de que las prácticas universitarias se realicen bajo la supervisión de uno o varios docentes proporciona la tranquilidad de que cada mañana, al enfrentarte a una nueva experiencia, puedas adquirir un nuevo aprendizaje, tanto si lo haces de forma correcta o no. Los errores son necesarios en este tipo de vivencias, ya que con ellos se tiene la posibilidad de aprender otros aspectos igual de importantes. Que los errores tengan cabida en la enseñanza es una de las ideas más importantes que se deberían de transmitir a la hora de realizar las prácticas de Magisterio, sobre todo cuando tienes el respaldo de un profesional que va a ayudarte en el momento que sea necesario (Cerecero, 2018).

Durante los meses de prácticas en este centro se han cometido numerosos errores, pero también se ha tenido la oportunidad de aprender y crecer como docente y como persona. A través de la práctica se ha apreciado la necesidad de tener este tipo de espacios para explorar las capacidades y habilidades de los futuros profesores y profesoras (Tejada y Ruiz, 2013). El hecho de poder realizar dichas prácticas en un ambiente de cercanía, confianza y apoyo como el desarrollado por los participantes del grupo EMIPE ha favorecido potenciar esas facultades intrínsecas en cada uno de nosotros.

Con respecto a la autoevaluación de la propia práctica docente, ha sido muy satisfactorio poder comprender y vivir ese viaje por medio de las emociones, donde ha existido el espacio para conocerlas, apre-

ciarlas y regularlas. Con la propia exploración se han conocido las estrategias más utilizadas y la forma de transformarlas en los casos más negativos. El poder vivenciar estas prácticas docentes desde un punto de vista más emocional, y no solo académico, implica unas conversaciones internas y un autoconocimiento personal muy positivo (García Cano y Niño Murcia, 2023). Esto, a su vez, hace que puedas crecer como persona, ya que, a pesar de que su aplicación está dirigida al campo académico, las estrategias son aplicables a todos los ámbitos de la vida.

En ocasiones, el miedo a fracasar o la vergüenza de realizar mal las cosas puede limitar y frenar a las personas en ciertos aspectos de su vida; sin embargo, al construir un entorno de confianza con uno mismo y con el ambiente, crece la motivación y las ganas de volver a intentarlo. Este tipo de prácticas tan beneficiosas son las que consiguen impregnar a los futuros docentes de fuerza y entusiasmo por empezar nuevas etapas e intentar sacar lo mejor de cada uno de ellos en todo momento.

La responsabilidad que recae sobre los hombros de los profesores no es ligera y se debe tener esa fuerza y motivación para enseñar día tras día a pesar de las dificultades. Quizás esto es uno de los motivos principales por los cuales algunas personas deciden no continuar por el camino de la enseñanza. No es fácil, pero gracias los aprendizajes adquiridos y a las experiencias gratificantes, la visión de que es posible aumenta y a ellas tenemos que recurrir cuando uno vea que no es capaz de seguir. Son las pequeñas cosas en las cuales se deben apoyar para coger fuerza y continuar caminando.

11.5. Valoración crítica del prácticum en su conjunto

La experiencia vivenciada en el prácticum de Educación Primaria ha sido muy satisfactoria en muchos aspectos, ya que se ha tenido la oportunidad, como bien se ha mencionado, de conocer y explorar diferentes enfoques dentro de la práctica docente. El reconocer las emociones y las técnicas de regulación interna que se utilizan en cada momento da el poder de elegir trabajar sobre ellas e incluso cambiarlas por otras que se ajusten a tu situación y te beneficien.

Este enfoque emocional se debería poner en práctica en todas aquellas personas que quisieran realizar unas prácticas profesionales no solo dentro del ámbito de la educación, sino en todos los ámbitos académicos. La regulación emocional ha sido uno de los temas más importantes a lo largo de este proceso debido a la facilidad de proyección

en los demás aspectos vitales. Se ha podido confirmar la importancia de la regulación emocional en el prácticum de Educación Primaria, y es necesario destacar que esta habilidad no solo es aplicable en el ámbito educativo, sino en cualquier campo profesional y en la vida en general.

A pesar de la satisfacción general con la experiencia del prácticum, es esencial señalar algunas áreas que podrían mejorarse. En primer lugar, respecto a la formación en regulación emocional, a pesar de haber destacado la importancia de esta habilidad, sería altamente valioso incorporar un enfoque más exhaustivo y específico. Además de comprender la relevancia de reconocer y manejar las emociones en situaciones con mucha presión, sería beneficioso brindar a los estudiantes más estrategias prácticas y herramientas concretas para adquirir esta competencia vital (Velásquez *et al.*, 2021). Asimismo, se podría contemplar la inclusión de módulos de formación destinados a orientar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias habilidades de regulación emocional (García Cano y Niño Murcia, 2023), preparándolos para afrontar desafíos tanto en su futura carrera académica como en su vida personal.

En cuanto a la integración de la teoría y la práctica (Alsina y Batllori, 2015), a pesar de haber estado expuestos a diversos enfoques de enseñanza, algunos estudiantes podrían beneficiarse aún más de una conexión más estrecha entre estos dos aspectos esenciales de su formación. Esto podría lograrse a través de sesiones de discusión y análisis que establezcan vínculos entre los conceptos teóricos y las situaciones reales en el aula (Zabalza, 2004). Al promover una comprensión más profunda de cómo las teorías pedagógicas se aplican en prácticas educativas concretas, los estudiantes estarán mejor preparados para afrontar los desafíos de la enseñanza y ajustar su enfoque de manera efectiva en el aula.

Referencias

- Alsina, Á. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Prácticum desde el modelo realista. *Revista de Investigación en la Escuelak*, 85, 5-18. <http://hdl.handle.net/11441/59714>
- Cerecero I. (2018). *Práctica reflexiva mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. EAE
- Cortés-González, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *RIFOP. Revista Interu-*

- niversitaria de Formación del Profesorado, 34 (95) 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- García Cano, L. y Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60 (3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- Messina, C. y Benito, T. (coords.) (2021). *Competencia emocional del alumnado de Magisterio: materiales para la formación inicial desde el prácticum. Experiencias de su puesta en práctica*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Asire Educación. <http://hdl.handle.net/10486/699001>
- Ortiz López, J. E. (2016). *La Dimensión didáctica en la construcción de la identidad docente en estudiantes en prácticum* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/174950>
- Rodríguez Marcos, A. (2002). *Cómo innovar en el prácticum de Magisterio: aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Septem.
- Roget, A. D. (2018). The R5 method of reflective practice. evaluation of its impact on initial teacher training. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4 (1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-110. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19677>
- Velásquez, J., Bustamante, A. y Chau, B. (2021). Competencias socioemocionales y formación inicial de docentes. *Equidad, Educación y Desarrollo: Propuestas desde el Foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad* (pp. 253-265). Vicepresidencia de la República de Colombia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-22. <http://hdl.handle.net/10481/15205>

12.

Mi experiencia como alumna de prácticas

| ELISA MARTÍNEZ GARCÍA

12.1. Introducción y contexto de la experiencia

La experiencia que aquí se presenta se refiere a una de las actividades que se realizó durante el periodo de prácticas por una alumna de 4.º curso del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, en el curso académico 2018/2019 en un colegio concertado del norte de Madrid.

Para entender lo que se va a relatar más adelante considero necesario contextualizar y describir el proceso que se realiza para poder desarrollar estas prácticas. En primer lugar, después de haber realizado una selección de los centros educativos en los que te gustaría realizar el prácticum, la universidad te adjudica uno de los centros escogidos y a un tutor académico que sirva de guía y apoyo durante este proceso.

Antes de ir por primera vez al centro educativo en el que debía realizar el prácticum, mi tutora académica nos convocó a mí y a todos los alumnos de los que iba a ser tutora académica durante ese semestre para tener una reunión en la que nos explicaría el proceso, qué teníamos que realizar, cómo nos íbamos a comunicar y, en definitiva, todos los aspectos necesarios e imprescindibles para comenzar a realizar dicho prácticum.

Esa reunión previa me permitió conocer a los compañeros con los que iba a estar en el mismo centro educativo realizando las prácticas y conocer a otros estudiantes que las iban a realizar del mismo modo que yo, aunque estuvieran con otros tutores académicos, ya que en esta reunión se encuentran todos los estudiantes que tienen tutores académicos pertenecientes al grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa).

Se nos explicó que durante los cuatro meses que dura el prácticum debíamos completar una carpeta de prácticas que contenía varios apartados (un diario, descripción y análisis del centro educativo, des-

cripción y análisis del aula, registro semanal de la práctica realizada, autoobservación de mi propia práctica, sesión clínica, amigo crítico y didactograma).

Ante toda esta situación, me sentí con confianza para enfrentarme a la situación de llegar a un centro educativo desconocido y presentarme simplemente como: «Hola, soy Elisa, ¿qué tengo que hacer?». Al tener la carpeta de prácticas sabía perfectamente qué es lo que debía sacar de esa situación. Tenía claro lo que iba a pasar, qué tenía que observar, qué podía hacer y hasta dónde debía actuar.

Comparando mi experiencia con compañeros de clase que no tuvieron como tutor académico a uno perteneciente al grupo de investigación EMIPE, comprobé que ellos iban a los colegios sabiendo simplemente que tenían que presentar una memoria final, que completaron al finalizar la experiencia, y no tenían casi contacto con el tutor académico.

En mi caso fue totalmente distinto; yo cada semana completaba el diario, varias escalas de observación y otras cosas que me ayudaban a reflexionar sobre todo lo observado y experimentado durante esa semana. Me servía también para encontrar aspectos sobre los que investigar y formarme más, y me automotivaba a mejorar mi propia práctica como docente, así como mi formación.

Por otra parte, todo lo que iba enviando semanalmente se me devolvía esa misma semana con una reflexión por parte de mi tutora académica, que me ayudaba también a rellenar todas esas inquietudes o problemas que encontraba en las prácticas. Así, la experiencia iba siendo muy enriquecedora desde el primer momento. Al tener un *feedback* continuo, aprendes mucho y es de gran ayuda en el quehacer diario de las prácticas. En una frase: no te sientes sola ante el abismo de tu primera vez dentro de un aula con alumnos en un contexto desconocido.

Cabe destacar que, al ser una carpeta de reportes semanales, acabas escribiendo, reflexionando y observando todo con más detalle. Se dejan reflejados hasta los aspectos más nimios que parecen en un principio y que luego pueden llegar a ser aspectos importantes que de otra forma hubieran pasado desapercibidos.

Además, al realizar el diario me sentía más profesional, ya que tenía que dejar escrito lo que había observado y cómo había actuado, y después valorar lo que hice. De tal forma que, si en la reflexión me daba cuenta de aspectos que había realizado mal o que podía mejorar, después redactaba una nueva forma de intervención por si me sucedía algo parecido en el futuro.

La tutora académica ayudaba muchísimo a orientar todas estas reflexiones que supusieron una gran mejora en mi formación profesional como docente, porque me abrió la curiosidad a investigar sobre las situaciones del día a día, a buscar soluciones. Te potencia el aspecto investigador de la práctica docente, presentándote la práctica docente como algo dinámico, no algo estático que se queda en el aula y no va más allá. Considero que su labor fue fundamental porque me permitió tener la sensación de no estar sola ante un abismo.

Por otra parte, los comentarios y reflexiones que me ofrecía la tutora académica a partir del diario me hicieron ver que la labor de un docente no se limita a lo que haya aprendido en la universidad, sino que es un continuo aprendizaje en el que debes estar continuamente formándote para resolver los problemas que puedas encontrarte en tu día a día en el aula. Al fin y al cabo, la carrera son cuatro años de introducción a lo que va a ser tu carrera profesional docente durante el resto de tu vida.

Hay muchos sitios en los que buscar información para resolver los problemas que van surgiendo, y es importante compartir tus experiencias con otros profesionales del mismo ámbito para mejorar la práctica docente en todo el mundo, no solo en tu aula. Al final, las clases de la universidad son limitadas, no se puede abarcar toda la información necesaria para poder llevar a cabo una buena práctica docente.

Además, la sociedad está en un continuo cambio y evolución, por lo que es imprescindible que todos los maestros estén en una continua formación y aprendizaje, compartiendo sus experiencias para una mejora continua de su labor docente.

En la carpeta de prácticas que realicé se encuentran descritas una gran cantidad de actividades que planifiqué y puse en práctica. Pero para este pequeño capítulo solo voy a reflejar una de ellas a modo de ejemplo.

12.2. Descripción y desarrollo de la experiencia

A mitad de las prácticas me surgió la posibilidad de llevar a cabo el taller de repaso de matemáticas en dos aulas distintas. En este repaso debía trabajar las fracciones y las operaciones con números decimales. Para que el repaso no fuera algo aburrido –donde les mandas a todos unos ejercicios que deben resolver y luego los corriges–, realicé una especie de búsqueda del tesoro.

Normalmente esta actividad suele realizarse como si fuera una yincana en la que los alumnos, por grupos, van desplazándose por el colegio en busca de códigos QR, que leen gracias a que llevan una tableta o un móvil por grupo (elementos que les dicen las pruebas que deben realizar para poder avanzar en la historia o aventura). Como en este colegio no disponía de los materiales necesarios para realizar esta actividad, modifiqué la actividad.

En primer lugar, les dije que en este colegio se encontraba escondida la piedra filosofal y que íbamos a ir a buscarla. E hice que se imaginaran el recorrido porque no podíamos salir de la clase. Mientras les contaba la historia, íbamos llegando a las distintas pruebas, las cuales les explicaba y les daba tiempo para que resolvieran cada uno en su cuaderno.

Al finalizar el tiempo, con una ruleta en la que introduje sus números de lista –ya que justo después iba a realizar la misma actividad con otra clase–, iban saliendo distintos estudiantes a resolver las pruebas, y así el resto comprobaba si lo habían hecho bien. Mientras estaba cada uno resolviendo las diferentes pruebas, yo me pasaba a ayudar a quienes tenían alguna duda.

Técnicamente, si llegaban hasta el final, la piedra filosofal les concedería cualquier deseo. Ellos deberían pensar cuál es su mayor deseo y dibujarlo, escribirlo o hacer ambas cosas. Esta última parte no me dio tiempo a realizarla en ninguna de las dos clases, ya que la actividad como yo la había planteado ocupó más de 50 minutos.

A continuación, voy a poner las pruebas que tenían que resolver:

1. Vuestro camino se encuentra bloqueado por una puerta y necesitáis conseguir la llave. En la puerta se encuentra una figura y cada llave tiene un número decimal grabado. ¿Cuál será la correcta? 1,15 (yo hago el dibujo). Vaya esta puerta necesita dos llaves para poder abrirla, debemos encontrar la segunda que responde a la siguiente figura.
2. En pasillo que se encuentra tras atravesar la puerta debes pisar solo las baldosas cuya fracción y representación sean iguales. El pasillo contiene 10 baldosas: $5/7$, $2/4$, $13/20$, $6/9$, $3/6$, $2/8$, $4/2$, $5/8$, $8/24$, $2/3$ (yo doy los dibujos).
3. ¡Vaya! Habéis caído en unas arenas movedizas. Para poder libraros debéis resolver las siguientes tres sumas con números decimales en 3 minutos. ¡Suerte! $0,38 + 1,2$; $5,7 + 8,32$; $5,75 + 3,25$.

4. Os habéis encontrado con un cerbero. Cuidado, para pasar sin despertarlo debéis resolver las siguientes restas. Si os equivocáis, despertareis al cerbero. $8,49 - 3,21$; $17,13 - 0,99$; $9 - 6,46$.
5. En el siguiente pasillo de vez en cuando sale fuego de las paredes. Debéis salir corriendo de la sala para no quemaros y para ello debéis resolver las siguientes multiplicaciones: $0,88 \times 5$; $3,57 \times 2$; $14,5 \times 7$
6. Enhorabuena, habéis entrado en la sala de la piedra filosofal. Para abrir la caja en la que se encuentra, debéis escribir correctamente las siguientes fracciones: dos tercios, cuatro décimos, ocho novenos, un medio.

Aunque no me dio tiempo a acabar todas las pruebas, hubo algunas que acabé combinándolas como en la que tenían que realizar restas con decimales, y les añadí que también debían resolver alguna otra multiplicación. Hice esto para que al acabar la clase por lo menos se hubieran repasado todos los contenidos del examen de matemáticas por lo menos una vez.

Me encantó que al acabar las clases ambas profesoras de apoyo, que estaban conmigo en el aula porque mi tutor del colegio no pudo estar en esas sesiones –y por eso tuve la oportunidad de realizar yo este taller de repaso–, me felicitaran porque había llevado muy bien la clase y les había gustado mucho la actividad.

Me gustó mucho que, al día siguiente, cuando los alumnos volvieron a tener matemáticas, muchos de ellos le pidieron a mi tutor que me dejara a mí dar la clase porque querían continuar con la aventura. Por lo que confirmé que no solo habían trabajado, sino que se divertieron. Y eso era lo que yo quería conseguir con esa actividad.

Los resultados que obtuvieron los alumnos en el examen fueron mejor de lo esperado. Esta actividad se realizó con dos aulas de 3.º de Educación Primaria y tuvo una gran acogida por parte del alumnado y del profesorado que se encontraba en el aula observando el desarrollo de la actividad. Duró dos sesiones, los estudiantes se mostraron encantados e incluso ellos mismos, a primera hora del día siguiente, pidieron seguir con la búsqueda de la piedra filosofal.

Se pudo ver que cuando se encontraban resolviendo las pruebas, debido a que iban con límite de tiempo, al inicio de cada prueba se ponían a resolverla de forma individual. Dado que estaban sentados por grupos, cuando uno acaba y obtenía la solución, enseguida se ponía a observar lo que estaba haciendo su compañero de al lado. Además,

cuando se encontraban con dificultades no dudaban en ayudarse entre ellos e intentar explicar la solución.

Tuvo tan buena acogida que el maestro tutor acabó realizando este tipo de actividades, modificando la historia para todas las clases de repaso. Anteriormente, en estas sesiones solo se realizaban actividades del libro que podían ser parecidas a las que saldrían en el examen, pero la mayoría de los alumnos se distraía distraído y se motiva poco. En cambio, en esta actividad todos los alumnos se mostraron motivados y emocionados resolviendo las pruebas y se pudieron repasar contenidos sobre las fracciones que no habían quedado del todo claros. Además, los propios alumnos acababan solicitando la explicación del profesor si, pese al intento de hacerlo de sus compañeros de clase, seguían sin entender por qué esa era la solución.

Como conclusión, se puede observar que, sobre todo para el repaso o recordatorio de conocimientos que los estudiantes ya llevan viendo durante algún tiempo –y, por lo tanto, consideran innecesario y tedioso volver a repetirlo– es imprescindible realizar las sesiones con una dinámica que les sea atractiva y motivadora.

12.3. Conclusiones

Las prácticas que realicé durante ese semestre fueron una oportunidad de plasmar todo lo aprendido durante los cuatro años de carrera y una de las mayores fuentes de aprendizaje. El contacto con la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje fue una fuente de intercambio muy importante en mi proceso formativo.

Llegué al colegio a finales de enero cargada de ilusión y con muchas ganas de enfrentarme a nuevos retos, como el que iba a ser poner en práctica todo lo estudiado anteriormente. Me sentí muy afortunada con el centro escogido, ya que el centro educativo que nos acogió a todas las estudiantes de prácticas con una gran disposición por su parte.

El director no solo nos dio la oportunidad de estar en las clases que nos tocaba, sino que pudimos realizar sustituciones y observar la metodología de trabajo en otros cursos. Además, pudimos cuidar los patios e ir a salidas escolares para observar la relación que tienen los alumnos entre ellos en su tiempo libre. Con ello obtuve una visión global de la vida en un centro escolar.

También me sentí muy afortunada con mi tutor del colegio, ya que desde el primer momento se implicó muchísimo en enseñarme la me-

Metodología de trabajo del centro. Desde la primera semana me dejó dar clases de forma autónoma, como él decía: «para que vayas cogiendo rodaje».

Por otra parte, también he de destacar que me dejó participar en la elaboración de unidades didácticas y exámenes integrando mis ideas en ellos. Fue siempre un apoyo positivo que me ayudó e impulsó a que imaginara y propusiera materiales, ejercicios y actividades para las clases. Me daba la oportunidad de realizar todo aquello que propusiera y cuando tuve alguna dificultad siempre estaba ahí para ayudarme.

Como ya he mencionado al inicio de este capítulo, el apoyo más importante fue el de mi tutora académica. Tuvo una dedicación encomiable, nos visitaba regularmente en el centro y cada semana corregía mi diario de prácticas, que me sirvió muchísimo, ya que siempre me daba ideas para seguir investigando en las reflexiones de cada caso semanal. Todas sus puntualizaciones y recomendaciones fueron muy interesantes, porque, aunque aprendí mucho, me di cuenta de que me quedaba mucho por aprender, pues se quedaron unas vías abiertas para seguir informándome.

En las prácticas crecí como persona y como estudiante. Me sirvieron para conocerme a mí misma y mi forma de interrelacionarme con los alumnos y con mis compañeros de profesión. Me ayudaron a conocer mis puntos débiles y ver que por delante todavía me quedaba mucho trabajo, porque cada día aprendía algo nuevo.

El contacto con la realidad del mundo educativo dio consistencia y coherencia a todos mis aprendizajes previos, pues poner en práctica muchos de ellos. También me abrió interrogantes para seguir indagando e intentando mejorar este fascinante mundo.

Para concluir, quiero mencionar que, desde el primer día de las prácticas, noté un cambio cuantitativo y cualitativo de mi participación en las clases y en el centro educativo. Fui cogiendo soltura, me sentí cada día más cómoda y vi cómo iba aflorando todo lo aprendido de una forma natural en mi trabajo diario.

Por último, he de mencionar que hubo muchísima diferencia entre las prácticas que realicé el año anterior sin esta metodología, con respecto a estas últimas. Esta metodología ayuda a dar una base más fundamentada al día a día en el colegio. Además, te motiva a investigar, a saber más, a preocuparte por lo que estás haciendo en cada momento y te hace ser más observadora de todo lo que pasa en tu aula, con tus alumnos.

13.

La experiencia del periodo de prácticas

SOFÍA CHAPINAL BERMEJO
CARMEN DE ANDRÉS VILORIA

13.1. Introducción

Tras muchos años de estudio y espera, por fin llega el día que todo futuro docente desea: el comienzo de sus prácticas. Son mil las preguntas que recorren tu mente esa mañana: ¿congeniaré con mi tutora?, ¿podré aprender de ella?, ¿qué curso me tocará?, ¿cómo serán los alumnos?, ¿seré capaz?, ¿valdré para esto?.

Creo que no me equivoco si me atrevo a decir que una mezcla de ilusión y ganas, junto con una pequeña dosis de nervios y temores es lo que todo estudiante de Magisterio lleva en su mochila el primer día que aterriza en su colegio de prácticas.

Toda la vida has estado viendo la educación desde el otro lado y, de repente, eres tú quien se encuentra ante 25 caritas y 50 ojos que te observan con curiosidad. En ese preciso instante tomas consciencia de la gran responsabilidad que tienes por delante. Te das cuenta de que tu experiencia en el colegio va a ir mucho más allá de unas simples prácticas, pues habrá ocasiones en las que para todos esos niños que te miran con atención tú vas a ser su maestra, su referente.

Ante esto, suelen ocurrir dos cosas: que esos nervios y temores que llevabas en la mochila aumenten y que lo hagan también proporcionalmente tus ganas de implicarte de lleno y de aprovechar cada oportunidad de aprendizaje que te brinde la inolvidable experiencia que vas a vivir.

Es muy probable tender a pensar que llegamos al aula sin saber nada, sin estar preparados, sin conocimientos ni recursos suficientes. Sin embargo, personalmente puedo decir que, a medida que pasan los días y avanzan las semanas, reparas en que eso no es verdad. Por supuesto que queda mucho por aprender, para eso estamos ahí, pero, aunque pensaras que no, existen diversas cosas que ya sabes y puedes aplicar.

Así, las prácticas no son solo un periodo fundamental de nuevos aprendizajes, sino también de encontrar un sentido a todo aquello que ya conocíamos, pero que creíamos inservible hasta entonces.

13.2. Reflexión sobre la experiencia

Hablando desde la propia experiencia, considero que el periodo de prácticas ha influido mucho en mi capacidad para adquirir y desarrollar competencias docentes. Tras lo vivido, creo que dicho periodo consta, fundamentalmente, de tres partes.

En primer lugar, la observación. En esta primera fase, aunque estamos en nuestras prácticas como futuros docentes, todavía es muy importante mantener también nuestro papel de alumno. Observar y tomar nota acerca de cómo el tutor de referencia ejerce su labor es imprescindible para darse cuenta, con suerte, de lo que hay que hacer o, por desgracia, de lo que no hay que hacer. Por ello, esta observación ha de realizarse con ojos críticos, y no como un mero espectador. No obstante, esta observación en la clase debe realizarse a su vez con ojos de maestra, pues así podremos conocer mejor a nuestro alumnado. Además, es importante que mantengamos la mirada atenta también fuera del aula, lo que nos permitirá saber más acerca de cómo funciona un centro fuera de ella. Personalmente, durante mis prácticas, esto me ayudó a informarme mejor sobre cuestiones relativas al clima que había entre todos los miembros de la comunidad educativa, proyectos llevados en el centro, organización de momentos como el recreo, etc.

En segundo lugar, tras ese tiempo principalmente de observación, llega verdaderamente la práctica. A mi parecer, este es uno de los momentos que mayores aprendizajes genera. Después de ese periodo de observación en el aula, tanto de la labor docente como de las características de los discentes, poseemos más conocimientos para empezar a diseñar actividades para hacer con ellos. En este punto, creo que el periodo de prácticas nos permite aterrizar, al fin, en un terreno real. Es decir, hasta ese momento, seguramente todos los estudiantes de Magisterio habíamos diseñado actividades o unidades didácticas para algún trabajo en la universidad. Sin embargo, es probable que dichas actividades tendiesen a ser idílicas, ya que no se habían pensado con base en un alumnado existente de verdad, con sus particularidades. Así, considero que las prácticas son fundamentales en nuestra formación como docentes, pues nos proporcionan un contexto real que en

la universidad no se da y que nos posibilita desarrollar nuevas competencias como saber adecuar las actividades a las características del alumnado, tener en cuenta los horarios, superar los imprevistos, etc.

Por otra parte, la última de esas tres fases que señalaba anteriormente sería, desde mi punto de vista, la reflexión y evaluación. Estos dos elementos son algo que, con frecuencia, cae en el saco de las cosas olvidadas o para las que no queda tiempo, pero son ingredientes imprescindibles que necesitamos si de verdad queremos ser buenos maestros. Durante mis prácticas y la elaboración de su respectiva memoria, la redacción de un diario semanal, así como de un emociodiario me fue de gran ayuda para promover esa reflexión y autoevaluación. Pararte a pensar acerca de lo que ha tenido lugar en el aula y plantear-te preguntas como: ¿por qué ha podido suceder?, ¿cómo he actuado?, ¿cómo me he sentido yo y cómo se han sentido los alumnos al actuar así?, ¿qué he hecho o qué no he hecho?, ¿podría haber respondido mejor de otro modo?, ¿si esto volviese a ocurrir, actuaría de la misma manera?... Puede ser de gran ayuda para darte cuenta de qué has hecho bien o qué podrías mejorar, de cómo te has sentido y has hecho sentir a tus alumnos con tu respuesta, de cómo has gestionado todas esas emociones que surgieron durante la vivencia, etc.

Igualmente, la posterior lectura de dichos diarios, a medida que avanza tu estancia en el colegio, resulta muy útil para hacerse consciente de la propia evolución. Permite ver y analizar tu manera de actuar y sus resultados y consecuencias, desde el inicio de tus prácticas hasta el final. De esta manera, tomas también conciencia de cuáles son tus debilidades y fortalezas para poder así potenciar lo bueno y progresar en lo mejorable.

Por esta razón, creo que, considerando las prácticas con todas las fases (observación, práctica y reflexión-evaluación), este periodo no solo incide positivamente en nuestra formación como futuros docentes, sino también como actuales estudiantes al vivirlo y, sobre todo, al darte cuenta de cómo ha sido esa vivencia para poder mejorar, si cabe, la próxima. Aumentan así las ganas de estudiar y seguir aprendiendo en la universidad. Considero que hasta ahora podíamos tener ilusión, motivación, vocación..., pero, tras las prácticas, florece en nosotros la necesidad de dicho estudio y formación. Abres los ojos y comprendes de verdad la importancia que tiene todo aquello que estudias para saber dar respuesta, de la mejor manera posible, a cualquier situación a la que te debas enfrentar el día de mañana.

Creo que no es hasta este momento cuando las prácticas adquieren su sentido pleno. Para mí, después de haberlas experimentado, las prácticas tienen sentido, por supuesto, de cara a nuestra formación como docentes; pues, tal y como he podido señalar hasta ahora, nos presentan una oportunidad de aprendizaje única, real y vivencial como futuros maestros. No obstante, como bien decía, a su vez tienen un gran significado para nuestra formación como estudiantes. Y es que sirven también para darte cuenta de que en realidad ningún docente debe desprenderse nunca de su parte aprendiz. Llegar a ser una persona cuya labor es, entre otras, la de enseñar implica no dejar nunca de aprender. Digo «entre otras» porque creo que ser maestro va mucho más allá de enseñar. Ser maestro es también acompañar al alumno en su desarrollo como persona, es saber tratar con las familias y lograr que estas sean una parte más de la comunidad educativa; es aprender a mirar sin juzgar, a ser autocrítico. Ser maestro supone, sin duda, aprender a aprender.

Esa necesidad de aprendizaje constante es uno de los aspectos que más me preocupa de mi futura profesión como maestra. El motivo de dicha preocupación reside en que, después de lo vivido en mis prácticas, creo que, en ocasiones, no bastan los muchos conocimientos teóricos que tengamos. La dificultad de ser maestro se encuentra en la propia diversidad humana. Nuestra labor no se realiza con máquinas, sino con personas; personas que son únicas e irrepetibles. Precisamente esta singularidad es lo que hace de nuestra profesión algo tan complejo. No existe un manual que te enseñe todo y que sea aplicable a cada uno de los niños. En la docencia, la propia experiencia es la que nos permite adquirir verdaderos aprendizajes.

Continuando con cuestiones que me preocupan de la labor docente, quiero retomar una idea ya comentada al inicio de este texto: la gran responsabilidad que supone. Debemos ser muy conscientes del gran compromiso con la sociedad que involucra dedicarse a la docencia. Junto con las familias, en nuestras manos está formar de la mejor manera posible a las generaciones que vienen, contribuir a que la futura población sepa cómo hacer del mundo un lugar mejor. Sin embargo, esto no siempre es fácil; lo que da lugar a mi tercera preocupación.

Como señalaba antes, ser maestro es trabajar con niños, pero también con sus familias; las cuales, en más de un caso, probablemente no compartan la misma mirada que tú. Esto me preocupa por la gran complejidad que supone. Como profesionales, debemos siempre defender y argumentar por qué creemos que una cosa u otra es lo mejor

para nuestros alumnos; no obstante, esto no debe significar creernos con el derecho de imponer nuestra opinión sobre la de las familias por pensar que nuestros conocimientos con respecto al tema son superiores. Es fundamental como docente abogar por lo que uno cree, sí; pero es imprescindible también escuchar, razonar, debatir y llegar a un consenso con los familiares, pensando siempre en el beneficio del discente.

En definitiva, existe un denominador común en todo lo expuesto hasta aquí: como futuros maestros, no debemos nunca deshacernos de la mochila con la que acudimos al colegio nuestro primer día de prácticas. Esa mochila que iba cargada de ilusión y ganas, pero de nervios y temores a su vez. Puede que lo que llevemos en ella vaya cambiando con el tiempo, que con suerte los nervios y temores cada vez sean menos y la ilusión y las ganas cada vez sean más. Pero, si hay una cosa clara es que, si de verdad trabajamos por ser buenos maestros, las herramientas y los aprendizajes que llevemos en la mochila cada día pesarán más.

14.

El juego para el fomento de la creatividad

SILVIA PIZARRO ELIZO
M. ÁNGELES GATO RODRÍGUEZ

14.1. Introducción

En este capítulo se presenta una intervención en el aula basada en la metodología por rincones, usada en la práctica educativa de distintas maneras, pero con un denominador común: el empleo de pequeños espacios organizados, ofreciendo un ambiente que favorezca la serenidad, la pausa, la disposición de trabajo, la risa y el encuentro personal. Para ello, el aula debe mostrar un ambiente motivante, acogedor; fomentar la creatividad, la imaginación, el aprendizaje.

Esta metodología ha de ser flexible respecto a la organización; tener diferentes alternativas para garantizar la consecución de hábitos junto con la adquisición de objetivos y contenidos. Se deben considerar las circunstancias del niño y el ritmo de trabajo, siendo flexibles en la creación de espacios dinámicos para el aprendizaje.

Así, se aboga por la utilización de metodologías que incluyan más actividades lúdicas para el aprendizaje en el aula. Se quiere que los niños desarrollen más la creatividad e imaginación dejándoles tiempo para expresar y pensar.

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero de 2022, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020-2030.

En este RD se destaca la importancia del juego en el artículo 6.2 referido a los principios pedagógicos. Sobre la práctica educativa establece que:

Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego. Además,

deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro. (Real Decreto 95/2022, 28, p. 14564)

Tener como referente la normativa vigente implica crear y llevar a cabo situaciones lúdicas de aprendizaje que sean funcionales, significativas y relevantes para la práctica educativa.

Como se observa, en la etapa de Educación Infantil se enfatiza la importancia del juego como método de aprendizaje, contribuyendo, entre otros, a poner en práctica el principio de socialización y aprender a compartir, resolver conflictos y desarrollar habilidades emocionales y sociales esenciales.

Además, el juego favorece el desarrollo de habilidades necesarias para la vida, según Gallardo (2018) y es fundamental para la creatividad, la imaginación, la socialización y otras habilidades. Este autor destaca cuatro categorías de juegos en relación con Piaget e Inhelder: juegos de ejercicios, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción. Todos estos tipos de juegos desempeñan una función crucial en el desarrollo infantil al permitir la expresión de emociones, el aprendizaje y la mejora de habilidades cognitivas y sociales.

El juego se considera fundamental para el desarrollo de los niños, permitiéndoles explorar, aprender, relacionarse y expresarse. A través del juego, los menores adquieren habilidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales que sientan las bases para su desarrollo integral (Andrade, 2020; Gallardo, 2018).

En cuanto al aprendizaje por rincones, en Educación Infantil cada rincón permite a los niños expresar sus intereses y diferencias, respetando su ritmo de aprendizaje (Laorden y Pérez, 2002). Siguiendo a Moreno (20015), el juego y los rincones ofrecen recursos para el aprendizaje y permiten a los niños maximizar sus sentidos. El juego enriquece su experiencia vital; les permite explorar, transformar su entorno y desarrollar diversas habilidades.

La metodología de Freinet se centra en la enseñanza activa, participativa y cooperativa, dirigida al crecimiento de competencias básicas para el desarrollo integral del niño (Bellido, 2010).

La organización de rincones en el aula, con variedad de actividades y materiales, permite la exploración y el aprendizaje individualizado, fomentando la diversificación de experiencias y el desarrollo de habilidades (Ruiz, 2022).

Vigotsky aboga por un aprendizaje basado en la interacción social y el desarrollo integral de los niños (Chaves, 2001).

Vista la importancia del juego en la práctica educativa y con él de la metodología por rincones, a continuación, se presenta la organización y funcionamiento de los espacios de aprendizaje según esta metodología.

Ribas (2011, p. 101), al hablar de trabajo por rincones destaca que se basa en «organizar espacios, tiempos y agrupamientos de forma que cada aula se convierta en espacios de encuentro posibilitando unas determinadas acciones o actividades». Así, los alumnos pueden desarrollar libremente sus actividades en función de lo que se presenta en cada rincón.

Cabello (2011, p. 199), sobre la organización de los espacios en Educación Infantil, señala que los espacios deberían ser «escenarios de acción, interacción y comunicación entre los niños, sus familias y los profesionales». Esto quiere decir que, en la organización de estos rincones, se deben considerar las necesidades e intereses del alumnado de educación Infantil, deben posibilitar la relación con los movimientos, juegos, comunicación, descanso, aprendizaje compartido, etc.

Seguidamente se muestran, cuatro ambientes lúdicos nombrados por Ribas (2011): juego simbólico, taller artístico, taller de construcción, manipulación y biblioteca.

El aula puede estar organizada en diversos rincones lo que va a ayudar a favorecer el centro de interés de lo que se esté enseñando en clase, permitiendo a los estudiantes interactuar y experimentar.

14.2. Organización de los rincones

Cabello (2011), destaca algunos rincones comunes, tales como rincón de plástica, rincón del juego simbólico, rincón de biblioteca, rincón de grafo motricidad y rincón de la lógica matemática.

En definitiva, el docente debe saber cambiar las actividades ante una situación especial o, en el caso de encontrarse con algún problema, tener la capacidad de buscar soluciones. Asimismo, debe ser capaz de crear y atraer la atención de los alumnos motivándolos. Para ello es necesario potenciar las actividades lúdicas, la cooperación y socialización. Incluso debe ser capaz de empatizar, ponerse en su lugar y ver sus perspectivas; en definitiva, dedicar tiempo a cada uno siendo mediadores, orientadores y motivadores para potenciar actitudes de confianza en el alumnado.

También se debe considerar ofrecer zonas de privacidad a cada niño para sus trabajos, objetos o elementos personales.

Para la organización de materiales y seguimiento de los rincones es preciso contar en el aula con una tabla con los días de la semana y los diferentes rincones de los que disponemos en el aula: cada día los niños irán colocando en la casilla correspondiente el rincón en el que se encuentren para no repetir e ir rotando para un correcto seguimiento. La organización del material es esencial para obtener resultados eficaces en las actividades, ya que en función de cómo se planifique la clase tendrá lugar la actividad de una manera u otra.

Sobre los espacios de aprendizaje, Ruiz y Rebollo (2015) comentan que según Loughlin y Suina (1984, p. 74), «la escuela y el aula tienen que convertirse en algo más que en un lugar donde se acumulen libros, mesas, sillas y materiales didácticos, ya que influye tanto en la conducta del niño como en la metodología de aula».

Algunos autores argumentan también sobre la metodología por rincones. Puig (2017, p. 7), sobre la metodología por rincones, se plantea «el reto de diseñar y crear un rincón centrado en alguna temática vinculada con el conocimiento del entorno, dándoles la posibilidad de elegir diferentes temáticas: experimentos, huerto, reciclaje, inventos e inventores o historia».

Ruano (2005), basándose en su experiencia con esta metodología, describió cómo se fomentó la inclusión y el respeto a la diversidad cultural en el aula de Educación Infantil. La autora utilizó materiales y recursos educativos que reflejaban la diversidad cultural, y se promovieron actividades que permitieron a los estudiantes conocer y aprender sobre las costumbres, tradiciones y lenguas de sus compañeros. Según la autora, se pretendía «crear en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto; se propone el uso de metodologías de estilo cooperativo y que presenten tanto un enfoque socio afectivo como comunicativo» (Ibíd., p. 6). Para promover el aprendizaje funcional, se empleó la metodología de rincones en el aula, organizando un espacio central para instalar distintos rincones temáticos. Estos rincones ofrecieron la oportunidad de experimentar diversas situaciones, compartir con los compañeros y fomentar la socialización entre las distintas culturas presentes en el aula.

Por lo argumentado anteriormente, se propone la metodología por rincones como forma de trabajo en el aula de Educación Infantil y al mismo tiempo, se presenta una propuesta de Intervención práctica,

basada en esta metodología para llevar a la práctica en el aula de Educación Infantil.

Centrándonos en la propuesta de intervención, es interesante tener en cuenta que la metodología por rincones es una estrategia pedagógica que se utiliza para diseñar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes pueden explorar y aprender de autónoma y colaborativamente. Esta propuesta se basará en la organización de espacios de aprendizaje en los que se agrupan materiales, recursos y actividades relacionadas con una temática o área de conocimiento específica, llamados «rincones», donde el juego desempeña una función fundamental. Se fomentará así la creatividad de los niños y les permitirá aprender a su propio ritmo.

Esta propuesta de intervención está destinada a niños de 5 años, pero puede aplicarse a diferentes edades, niveles de habilidad y áreas de conocimiento, lo que la convierte en una estrategia pedagógica funcional. La propuesta consiste en promover el juego a través de la metodología por rincones. Para ello se dividirá la clase en 8 rincones (rincón de la vida práctica, rincón lógica-matemática, rincón artístico, rincón de disfraces, rincón de la lectoescritura, rincón de música, rincón de construcciones, y rincón de ciencias-exploración) se realizarán juegos con materiales, recursos y actividades relacionadas con una temática o área de conocimiento específica. Para ello es importante realizar una sesión inicial en la asamblea en la que se explique en qué consistirán los rincones, donde se les muestren los diferentes rincones y materiales que utilizarán. También se les recordará las normas básicas; por ejemplo, no repetir rincón, señalar siempre en el rincón que hemos estado, no mover los materiales a otro rincón, dejar limpio y ordenado los espacios, etc. Además, se dejará a los alumnos que comenten propuestas que quieran realizar. Al finalizar los rincones, se volverá a la asamblea para una puesta en común donde podrán expresar lo que más les ha gustado, sus experiencias, etc. De esta forma, se favorecerá la motivación y la implicación de los niños en la actividad.

Para que estas actividades tengan éxito, se debe ser constante, pues para obtener resultados en esta metodología se necesita tiempo y dedicación, por lo que las sesiones se realizarán siempre a la misma hora y durarán aproximadamente entre 15-20 min. Posteriormente, al acabar las actividades se retorna a la asamblea para reflexionar en grupo.

Para llevar a cabo y poder dar respuesta a cada uno de los ocho rincones compuestos por dos actividades cada uno (16 actividades en total) se plantea una organización que se distribuye en cinco semanas, siendo esta última dedicada a la evaluación final. Se realizará todos los martes, para así presentar el rincón y comenzar con la primera actividad, y todos los jueves para la segunda actividad en cuanto al rincón pertinente. Será un total de 8 días para la cumplir la intervención.

Esta propuesta de intervención se desarrollará durante cinco semanas. Se comenzará en el mes de mayo y finalizará el primer día de junio, siempre a la misma hora y con un tiempo determinado. Posteriormente, al acabar se pondrá en común en la asamblea.

Se trabajarán dos rincones por semana y en cada rincón realizarán dos actividades relacionadas los rincones que corresponda, por lo que los alumnos se dividirán en dos grupos de ocho componentes en cada rincón en (el grupo de las flores y el grupo de las piedras), para que puedan participar en grupos más reducidos. Cuando los grupos terminen rotarán para que ambos recorran los mismos rincones y realicen los mismos juegos.

Estas son las actividades que se proponen:

ACTIVIDAD 1: R. LECTOESCRITURA: Adivinanza de letras. ACTIVIDAD 2. R. LECTOESCRITURA: Descubre la palabra	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer letras y palabras. • Estimular la creatividad. • Mejorar la memoria visual al requerir que los niños recuerden cómo se escriben las palabras que han adivinado. • Desarrollar la habilidad para formar palabras y reconocer patrones. • Promover el desarrollo de habilidades motoras finas.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas, papel, lápiz, plastilina, caja del abecedario madera Montessori, caja sensorial con arroz y pegamento.
DESCRIPCIÓN 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro ofrecerá unas tarjetas de adivinanzas que contengan palabras con letras específicas que se quiera trabajar. 2. Por ejemplo, si se quiere trabajar la letra M, una de las adivinanzas podría ser: «Soy una fruta redonda y jugosa, mi nombre empieza con la letra M». 3. El niño/a deberá leer o escuchar la adivinanza y tratar de adivinar la palabra que se describe en ella. 4. Una vez que adivina la palabra, deberá formarla con el abecedario madera Montessori. 5. Por último, para trabajar la pronunciación, se les pedirá que piensen una frase corta con esa palabra y la digan en voz alta. Por ejemplo, «Ayer me comí una manzana». 6. Para que la actividad sea más interesante podrían formar la inicial, es decir, la M, con arroz en la caja sensorial.
DESCRIPCIÓN 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro entregará a cada alumno/a un papel (con un cuadrado y diferentes casillas) y distintas imágenes. 2. En la parte horizontal de arriba y en la parte vertical de un extremo habrá sílabas de palabras. Por ejemplo, ma, me, sa, no... 3. El niño, a medida que va cogiendo la imagen, tendrá que leer y unir palabras. 4. Deberán fijarse en la casilla que tiene que colocar cada imagen. Por tanto, tendrá que tachar la casilla incorrecta. 5. Al completar la tabla, intentarán escribir por detrás el nombre de cada imagen (se pueden ayudar de la tabla). Al finalizar, se les entregará un trozo de plastilina para que hagan y repasen la primera letra por la que empieza cada dibujo.
ANEXO	<p>Anexo 1. Actividad 1 (Adivinanza de letras)</p> <p>Anexo 2. Descubre la palabra</p>

ACTIVIDAD 3: R. VIDA PRÁCTICA: ¡Encuéntrame!	
ACTIVIDAD 4. R. VIDA PRÁCTICA: Trazados con texturas	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la memoria y la discriminación visual. • Conocer los utensilios de cocina y su función. • Fomentar la concentración y atención. • Desarrollar habilidades motoras finas y sensoriales. • Fomentar la creatividad
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas y plantilla de clasificación. • Cartulina, papel, lápiz, diferentes recipientes con objetos (garbanzos, palos...).
DESCRIPCIÓN 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego de memoria. 2. El profesor proporciona unas tarjetas con imágenes de diferentes utensilios de cocina. 3. Los niños deben emparejar las tarjetas que coincidan. 4. Al finalizar, nombrarán los utensilios y explicarán su utilización. 5. Por último, lo clasifican por tamaño. El profesor ofrecerá una plantilla (grande, pequeño y mediano) donde tendrán que agrupar las tarjetas.
DESCRIPCIÓN 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor ofrece pequeñas cartulinas con diferentes trazos (líneas rectas, curvas, espirales, círculos...). 2. Además, le dejará a cada niño un recipiente con diferentes objetos (garbanzos, piedras, palos...). 3. Los niños tendrán ir colocando encima de los trazos. 4. Por último, se le dará un papel para que hagan trazos y dibujos utilizando los diferentes objetos.
ANEXO	<p>Anexo 3. Actividad 3 (Encuéntrame)</p> <p>Anexo 4. Actividad 4 (Trazado con texturas)</p>

ACTIVIDAD 5. R. LÓGICA MATEMÁTICA: ¡Suma y sigue! ACTIVIDAD 6. R. LÓGICA MATEMÁTICA: ¡Sigue la serie!	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas aritméticos. • Desarrollar habilidades matemáticas. • Identificar formas y colores.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina, fichas o tarjetas y plantilla.
DESCRIPCIÓN 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor entregará a cada alumno una cartulina que contiene unas manos y unos cuadrados con fieltro. 2. El profesor les indicará una suma/resta sencilla y ellos tendrán que ir pegando los números y el resultado. 3. Además, tendrán que bajar o subir los dedos de la mano en función del resultado.
DESCRIPCIÓN 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor entrega una plantilla con cuadrados (en la parte horizontal de arriba estarán coloreados de diferentes colores y en un extremo habrá diferentes figuras). 2. Proporcionará diferentes figuras que tendrán que ir pegando con el fieltro siguiendo la plantilla. Por ejemplo, triángulo rojo.
ANEXO	<p>Anexo 5. Actividad 5 (¡Suma y sigue!)</p> <p>Anexo 6. Actividad 6 (¡Sigue la serie!)</p>

ACTIVIDAD 7: R. CONSTRUCCIÓN: Patrones con bloques
ACTIVIDAD 8: R. CONSTRUCCIÓN: Construyendo nuestra ciudad

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender habilidades matemáticas. • Desarrollar habilidades sociales. • Desarrollar la resolución de problemas. • Fomentar la conciencia y el conocimiento de la seguridad vial y las señales de tráfico. • Fomentar la creatividad e imaginación. • Desarrollar habilidades sociales como la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Bloques de construcción; diferentes formas, tamaños y colores, papel y lápices para colores. • Objetos: muñecos, señales, coches...
DESCRIPCIÓN 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de la actividad a los niños/as de que van a crear patrones con los bloques. Pedir que miren los bloques y piensen en diferentes patrones que pueden crear. 2. Pueden hacer patrones simples, como una fila de bloques rojos seguida de una fila de bloques azules, o patrones más complejos con diferentes combinaciones de colores y formas. 3. El maestro entregará un papel para que dibujen y coloreen sus patrones. 4. Compartir y discutir: los niños compartirán sus patrones con el resto del grupo. Pueden discutir cómo crearon sus patrones y qué les gustó de ellos.
DESCRIPCIÓN 8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionarles a los niños una gran variedad de materiales de construcción. 2. Pedir que piensen en una ciudad para diseñar los diferentes elementos que se encuentran (casas, coches, señales, personas...). 3. Animar a los alumnos a trabajar juntos y compartir ideas (se les puede mostrar un ejemplo). 4. Reflexión sobre la ciudad: la importancia de conocer la ciudad, como se mueven las personas y el papel que juega las señales, etc.
ANEXO	<p>Anexo 7. Actividad 7 (Patrones con bloques) Anexo 8. Actividad 8 (Construyendo nuestra ciudad)</p>

ACTIVIDAD 9: R. DISFRACES: Juego de roles ACTIVIDAD 10: R. DISFRACES: ¡Adivina el personaje!	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía poniéndose en el lugar de otros y entendiendo su trabajo. • Desarrollar habilidades sociales y emocionales. • Desarrollar habilidades de interpretación, expresión corporal y comunicación.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de disfraces.
DESCRIPCIÓN 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consiste en que los niños asuman el papel de personajes o roles predefinidos. En el rincón de disfraces, se pueden proporcionar disfraces y accesorios para que los niños se vistan y se sientan como el personaje que quieren interpretar. 2. Por ejemplo, los niños pueden elegir ser médicos, enfermeras, bomberos, policías, chefs, entre otros. Luego, pueden actuar y hacer una pequeña dramatización en la que representen su papel y realicen las tareas correspondientes a su profesión o actividad.
DESCRIPCIÓN 10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada niño elige un disfraz y un personaje que quiera representar y por turno, cada uno hace una representación mímica o actoral. Los demás tienen que adivinar qué personaje están representando. Pueden hacerlo individual o en parejas
ANEXO	<p>Anexo 9. Actividad 9 (Juego de roles)</p> <p>Anexo 10. Actividad 10 (Adivina el personaje)</p>

ACTIVIDAD 11: R. MÚSICA: ¡Al ritmo de la música!**ACTIVIDAD 12: R. MÚSICA: Imitación musical**

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Promover el desarrollo de habilidades motoras, coordinación y equilibrio en los niños.• Ayudar a los niños/as a mejorar su autoestima y confianza en sí mismos, al permitirles explorar su cuerpo y expresarse libremente.• Favorecer la relajación.• Fomentar de la autoexpresión.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">• Dispositivo para la música.
DESCRIPCIÓN 11	<ol style="list-style-type: none">1. Poner música suave y permitir que los niños bailen libremente y se muevan al ritmo de la música, pueden incorporar movimientos, para que el resto de la clase los imite.
DESCRIPCIÓN 12	<ol style="list-style-type: none">2. Elegir un instrumento musical y hacer que los niños lo imiten mientras se les va dando instrucciones de cómo tocarlo. Por ejemplo, «tocar la guitarra con los dedos», o «golpear el tambor con las baquetas».
ANEXO	Anexo 11. Actividad 11 (¡Al ritmo de la música!) Anexo 12. Actividad 12 (Imitación musical)

ACTIVIDAD 13: R. ARTÍSTICA: Mi paisaje natural ACTIVIDAD 14: R. ARTÍSTICA: Mi autorretrato	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar y aprender sobre la importancia del medio ambiente. • Desarrollar la motricidad fina. • Fomentar la expresión artística. • Desarrollar su autoconciencia y autoimagen.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de materiales naturales (hojas, piedras, palos...), cartulina y pegamento. • Papel, lápices de colores, tijeras, diferentes materiales para decorar.
DESCRIPCIÓN 13	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor ofrecerá diferentes materiales naturales (hojas, ramas, piedras...) y hará hincapié sobre el cuidado del medio ambiente y las características de los árboles, animales, plantas... 2. Crearán su propio paisaje natural en una cartulina. Pueden crear un paisaje de montañas, un bosque, una playa, un río o cualquier otro entorno que deseen. 3. Utilizarán los materiales que el profesor ofrece. Por ejemplo, pueden usar hojas para crear árboles, piedras para crear rocas, tierra para crear montañas, etc. 4. Una vez que hayan creado sus paisajes, pueden usar pegamento para fijar los materiales en su lugar y comentar sobre los diferentes elementos que incluyeron.
DESCRIPCIÓN 14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños dibujan un autorretrato de sí mismos en papel y lo decoran con diferentes materiales. 2. Cada niño o niña toma una hoja de papel y dibuja su autorretrato con lápices de colores. 3. Una vez que han terminado de dibujar, pueden cortar su autorretrato y pegarlo sobre otra hoja de papel más grande para crear un fondo. 4. Luego, pueden usar diferentes materiales para decorar su autorretrato, como papel de construcción, pompones, cinta adhesiva, etc. Pueden ser tan creativos como deseen. 5. Una vez que hayan terminado, pueden compartir sus autorretratos con los demás niños y hablar sobre las similitudes y diferencias en cada uno.
ANEXO	<p>Anexo 13. Actividad 13 (Mi paisaje natural)</p> <p>Anexo 14. Actividad 14 (Mi autorretrato)</p>

ACTIVIDAD 15: ¡Los 5 sentidos!	
ACTIVIDAD 16: Exploramos las plantas	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad sensorial. • Aprender sobre los cinco sentidos. • Fomentar la curiosidad y exploración. • Aprender sobre las plantas y sus partes. • Desarrollar la habilidad de observar y prestar atención a los detalles.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Una venda y diferentes objetos para que puedan tocar, oler, ver, escuchar y probar. • Hoja de papel, lápices de colores, plantas y lupa (opcional).
DESCRIPCIÓN 15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se deja encima de la mesa una serie de cajas o recipientes con diferentes objetos o materiales para que los niños puedan explorar con cada uno de los sentidos. 2. Explicar a los niños que van a hacer una exploración de los cinco sentidos. Enseñarles los cinco sentidos y cómo funcionan cada uno. Se puede hacer una demostración práctica de cada uno para que los niños/as los entiendan mejor. 3. Pídeles a los niños que se pongan la venda para los ojos e indícales que deben explorar cada objeto con un solo sentido a la vez y adivinar de qué objeto se trata. Por ejemplo, pueden tocar el objeto y tratar de adivinar qué es, olerlo y tratar de adivinar su olor, etc. 4. Una vez que cada niño haya explorado el objeto con un sentido, quítale la venda y pídele que adivine de qué objeto se trata. 5. Continuar con el siguiente hasta que todos los niños hayan tenido la oportunidad de explorar cada objeto con todos los sentidos.
DESCRIPCIÓN 16	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro ofrecerá plantas de diferentes tipos y tamaño. 2. Coloca las plantas en una mesa y explica a los niños/as que van a observar y dibujar diferentes partes de las plantas. 3. Enseñarles cómo identificar las partes de una planta: raíces, tallo, hojas y flores. 4. Pídeles que elijan una planta y que la observen cuidadosamente, prestando atención a las diferentes partes. Si tienes una lupa disponible, pueden usarla para examinar la planta con más detalle. 5. Pídeles que dibujen la planta en su hoja de papel, tratando de capturar la forma y los detalles de las diferentes partes. 6. Repite este proceso con varias plantas diferentes, para que los niños puedan ver cómo las diferentes plantas tienen diferentes formas y partes. Finalmente podrán colorear y compartir sus dibujos.
ANEXO	<p>Anexo 15. Actividad 15 (¡Los cinco sentidos!)</p> <p>Anexo 16. Actividad 16 (Exploramos las plantas)</p>

Se utilizará el siguiente instrumento para la evaluación:

El niño o la niña...	 Adquirido	 En proceso	 No adquirido
Consigue describir y expresar lo que ha aprendido en cada uno de los rincones.			
Adquiere habilidades, actitudes y valores que permitan contribuir al bienestar personal y social.			
Es capaz de trabajar con otros compañeros y pedir ayuda cuando la necesita.			
Adquiere las normas básicas de comportamiento.			
Es capaz de mostrar y explicar algo que haya creado en uno de los rincones de juego.			
Consigue desarrollar sus competencias emocionales durante el proceso de aprendizaje a través de los rincones.			

14.3. Conclusiones

Para finalizar, a modo de conclusión, al llevar la propuesta de intervención basada en la metodología por rincones a la práctica se pudo observar que las aulas estaban estructuradas en distintos rincones, cada uno con un propósito específico diseñado por cada profesora. Esta metodología permitió abordar eficazmente las diversas formas en que los niños juegan y aprenden simultáneamente, enriqueciendo así su proceso de aprendizaje. Durante esta experiencia, se pudo constatar que ciertas técnicas y metodologías de organización del aula, en concreto el trabajo por rincones, es beneficiosa. Resulta interesante trabajar aplicando técnicas y estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y práctica educativa.

Con esta metodología se organiza el aula en pequeños espacios con el objetivo de llevar a cabo diferentes propuestas y actividades. Es decisivo conocer la disponibilidad del aula y la manera de colocar los materiales, ya que condiciona la forma de trabajar con los alumnos.

El trabajo por rincones permite la participación de los niños, siendo los principales protagonistas. La función de los docentes sería planificar, diseñar actividades; sobre todo, ser observadores y motivadores del desarrollo de las actividades para conseguir que los menores participen en ellas y las realicen adecuadamente, teniendo en cuenta que hay que ayudarles en todo lo que necesiten. Para alcanzar los objetivos que nos planteamos es esencial la implicación del profesorado, tanto a la hora de planificar como a la de seleccionar los materiales.

En cuanto a la organización del aula, se diseñan diferentes rincones; en cada uno de ellos se desarrollan diversos trabajos en función de lo que se quiere trabajar, o sea, con un contenido educativo.

Será necesario formar pequeños grupos para que vayan rotando hasta haber pasado por todos los rincones. Es importante diseñar una plantilla con los nombres de los alumnos para que cada uno coloque una pegatina con la que recordar el rincón inicial en el que comenzaron y no repetir.

Esta metodología presenta grandes ventajas, ya que los niños aprenden normas, consiguen trabajar en equipo o de manera individual, aprenden a compartir, a escuchar a sus compañeros, a ser responsables y, principalmente, aprenden a ser más autónomos.

El trabajo por rincones resulta útil en Educación Infantil, ya que responde a las necesidades individuales, teniendo como referente los objetivos que se planteen y lo que se quiera trabajar.

Será imprescindible escuchar las ideas de los niños para intentar llevarlas a la práctica. Las actividades deben despertar la curiosidad y el interés, pero al mismo tiempo tienen que cumplir una función educativa.

La asamblea, al empezar y al terminar los rincones, permite evaluar correctamente. De esta manera, podemos repasar y descubrir lo que han aprendido, cómo se han sentido o lo que han trabajado. Además, hay que destacar la comunicación y la interacción entre sus compañeros. Esto permite que el alumnado sea el principal protagonista, haciéndoles responsables de su trabajo; lo cual les brinda una autonomía en todos los aspectos, desde que eligen lo que quieren hacer, hasta los materiales que necesitan.

En definitiva, se han mostrado diferentes recursos para la enseñanza y el aprendizaje con la metodología por rincones en el aula de Educación Infantil mediante una propuesta de intervención aplicable al día a día de las aulas, a la práctica educativa, que contempla el aspecto lúdico y favorece intereses, ritmos, motivación, etc. El alumnado se convierte así en el protagonista de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Andrade Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5 (2).
- Benítez Murillo, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias Educativas*, 16, 1-11.
- Bellido Zambrano, J. J. (2010). La pedagogía Freinet en el aula de infantil hoy. *Revista de Investigación en Educación*, 31.
- Cabello Salguero, M. J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Revista de Educación*, 11, 196-203.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.
- Gallardo López, J. A. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24.
- Gallardo López, P. (2018). *Teorías del juego como recurso educativo*. En IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: Innovagogía 2018. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6824/Gallardo-LpezJos-AlbertoGallardo-VzquezPedro.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=En%201898%2C%20Groos%20propone%20la,que%20realizar%C3%A1%20cuando%20sea%20adulto>
- Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 133-146.
- Ley. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero de 2022, por el que se establece la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas de la Educación Infantil.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (1), 312 -322.
- Martínez Sánchez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 21-39.
- Moreno Lucas, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31 (2), 772-789.
- Puig Gutiérrez, M. (2017). Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 74 (1), 1-14.
- Ribas Bas, C. (2011). Trabajos por ambientes en educación infantil como es-

- trategia de innovación. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 99-108.
- Ros Garrido, A. (2015). Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. *Reidocrea. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa en Educación*, 4, 7, 48-53.
- Ruano Rodríguez, M. D. C. (2005). Educación intercultural: una experiencia en educación infantil. *El Guiniguada*, 14, 213-244.
- Ruíz Gutiérrez, S. y Rebollo Aranda, M. S. (2015). El aula de educación infantil: el aula creativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 71-84.
- Ruiz Peñaherrera, E. (2022). Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior: implementación del laboratorio Montessori. *GADE. Revista Científica*, 2 (3), 1-10.

15.

Las rutinas de pensamiento en Educación Primaria

| JOSÉ CHÍA BARRAZA

15.1. Introducción

Durante el desarrollo de las prácticas, se realizó un acercamiento a nivel tecnológico de las rutinas de pensamiento en la realización del trabajo de fin de grado (TFG) en la carrera universitaria de Magisterio de Primaria, buscando un alejamiento de «la memoria a corto plazo», utilizado frecuentemente en las aulas, que ha desembocado en un aprendizaje poco eficaz, debido a que, al pasar un breve periodo de tiempo, los conocimientos adquiridos se difuminan.

Para ello se llevó a cabo un estudio utilizando rutinas de pensamiento contextualizadas en un ámbito tecnológico como vía para alcanzar «la memoria a largo plazo». Gracias al aporte racional que estas proporcionan, permite un aprendizaje significativo, al conseguir la adquisición fija de los contenidos aprendidos a través de una interiorización por parte de los estudiantes.

15.2. Aprendizaje significativo

Cabe resaltar que para que se produzca un aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento obtenido ha de estar vinculado con las otras experiencias vividas y los conocimientos previos del estudiante (Álvarez, 2015; Ausubel, 1983 y García-Allen, 2016).

Teniendo en cuenta esto, para poder lograr un aprendizaje, la nueva información se debe anexas con la estructura cognitiva previa del estudiante; es decir, lo que ha aprendido anteriormente debe proporcionar la oportunidad de relacionarlo con lo que debe aprender, desembocando en una modificación de la estructura previa (Ausubel, 1983). Destacando que al hacer visible el pensamiento que realiza un estudiante, podrá saber lo que comprende y la forma en la que alcanza esa comprensión (Ritchhart *et al.*, 2014).

Barreiro, Morán y Cedeño (2019, p. 82) afirman que «la planificación de clase desempeña un papel fundamental para desarrollar las habilidades de pensamiento, ya que orientan el proceso y se constituyen en la práctica del docente en el desarrollo de construcción de conocimiento». Aunque haya este beneficio, el propio acto de «pensar» no es una actividad innata que el ser humano domina en un breve periodo de tiempo; ha de conllevar un entrenamiento continuo para alcanzar la meta, debido a que, por medio de la práctica de diversas situaciones enfocadas en actividades metacognitivas, el estudiante conseguirá incorporar el hábito de uso del razonamiento como herramienta resolutoria de los problemas.

Además, según Swart *et al.* (2013), en el proceso de pensamiento hay que valorar los siguientes conceptos:

- Conocimiento: capacidad para recordar hechos sin ningún cambio aplicado, tanto específicos como generales.
- Comprensión: adquisición de conocimientos o ideas captados en su totalidad.
- Análisis: procedimiento de disgregación para un problema con el fin de alcanzar su futura resolución.
- Síntesis: procedimiento de combinación de diferentes elementos desembocando en una única estructura mental.
- Infusión: procedimiento de fusión de diferentes técnicas con el objetivo de promover el pensamiento al aula.
- Destrezas de pensamiento: procedimiento que aplica procesos reflexivos con el objetivo realizar una tarea para un pensamiento determinado.
- Hábitos de la mente: procedimiento enfocado en los comportamientos reflexivos a través de procesos rutinarios.

15.3. Rutinas de pensamiento

Pinedo, García, y Cañas (2017, p. 2) definen las rutinas de pensamiento como «herramientas específicas de ayuda para el pensamiento; estructuras con las cuales los estudiantes pueden explorar y discutir el conocimiento, y soportes de ayuda para fomentar el pensamiento, el uso de la razón y reflexión».

A su vez, estas «son actividades sencillas, estructuradas y breves que permiten a los estudiantes ejercitar sus capacidades cognitivas, diferen-

ciar los procesos mentales desarrollados y verbalizar su pensamiento» (Grez, 2018, p. 83). Precisan pocos pasos para conducir a los estudiantes a «enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión» (Ritchhart *et al.* 2014, p.85).

El objetivo principal que las rutinas de pensamiento desean alcanzar es el aprendizaje significativo mediante el uso del razonamiento, desembocando en un vínculo entre distintas ideas o conceptos, aspecto este fundamental para la vida diaria (López, 2013).

Además, hay que tener en cuenta que en la sociedad en la que viven los estudiantes, deben analizar e interpretar la información, resolver problemas, sintetizar y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar, descubrir caminos laterales a ciertas situaciones y preguntarse para una mayor profundización, siendo críticos ante un discurso. (Grez, 2018).

Cabe destacar que las rutinas potencian que el estudiante se convierta en un pensador crítico, desarrollando sus propias habilidades de razonamiento, una flexibilidad frente a modificaciones necesarias, una perspectiva mental abierta con otros puntos de vista y la imparcialidad respecto a los diferentes temas que se desarrollen (López, 2013).

Además, estas actividades fomentan el aprendizaje basado en experiencias previas y potencian la curiosidad, el cuestionamiento de los problemas planteados, la exploración, permitiendo visualizar el pensamiento del alumnado, y con su realización posibilitan la implementación de una cultura de análisis, reflexión, aplicación y creación (Chili-Quinga- Campos y Balladares-Burgos, 2020).

Las rutinas de pensamiento se clasifican en rutinas para presentar y explorar ideas; rutinas para sintetizar y organizar ideas y rutinas para explorar las ideas más profundamente (Morales y Restrepo, 2015; Richart, 2006; Richart, *et al.*, 2014), dando más valor al propio procedimiento desarrollado que al resultado final.

15.4. Tecnología educativa

De acuerdo con Parra, Gómez, y Pintor (2014), los alumnos que emplean la tecnología obtienen un aprendizaje más rápido, presentando actitudes más positivas de cara a los cursos. A su vez, las TIC son vitales para dinamizar las situaciones educativas en el aula, proporcionan una ayuda al desempeño de los estudiantes, en sus competencias necesarias para una eficaz ejecución y adecuada en los diversos campos como

el personal, el social y el laboral. Cabe destacar que, acorde con Area (2010), existe una mayor costumbre por parte del alumnado al uso de las tecnologías que del profesorado, ya que, forman parte de sus señas de identidad generacional.

Nuñez *et al.*, (2015), valora los siguientes aspectos positivos sobre el uso de las TIC: ofrece actividades de investigación; fomenta la creatividad; atrae la atención del estudiante; aumenta la información disponible y su uso de forma versátil, pero esto es posible si se valora la cualificación continua del profesorado, teniendo una actualización constante de los conocimientos a nivel pedagógico, didáctico y tecnológico, considerado como una práctica primordial.

Una innovación pedagógica, sumada a la integración de las novedades del momento (Parra, Gómez, y Pintor 2014), es otro punto que valorar para la integración de las rutinas de pensamiento por medio de la tecnología, debido a los saltos tecnológicos que vivimos actualmente.

15.5. Acercamiento de las rutinas de pensamiento al ámbito tecnológico

Esta práctica va destinada a alumnos de primaria para obtener un contraste respecto a otras edades, consiguiendo adaptar las rutinas de pensamiento para lograr un aprendizaje significativo. Este proyecto se realizó en un centro educativo concertado de la Comunidad de Madrid, con Educación Infantil hasta Bachillerato. Este colegio se destaca por su metodología educativa denominada «Proyecto EBI», centrado en la personalización, teniendo como pilares el perfil de aprendizaje del alumno y las relaciones significativas entre los agentes que componen el centro.

La personalización se alcanza gracias a unos bits de aprendizaje llamados guías, siendo documentos que abarcan los trabajos y los objetivos que desarrollar, fundamentados en la taxonomía de Bloom y las bases del pensamiento constructivista.

Las guías están estructuradas en los siguientes principios:

- Activa: enfocada en impulsar y despertar el conocimiento previo.
- Investiga: consiste el proceso de recolección de los nuevos conocimientos a descubrir.
- Desarrolla y reflexiona: centrado en la práctica los conocimientos trabajados.

- Relaciona: el enlace de los nuevos conocimientos con el esquema interior del estudiante.
- Evalúa: la prueba o trabajo final que ha de presentar el estudiante.

En este proyecto, se establecieron los siguientes objetivos:

- Utilizar el razonamiento lógico para la solución de problemas.
- Desarrollar hábitos centrados en el esfuerzo y la responsabilidad en el estudio.
- Adquirir hábitos enfocados en el trabajo individual y de equipo.
- Incrementar actitudes orientadas en la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, la curiosidad e interés por el mundo que le rodea, la creatividad en el aprendizaje y el espíritu emprendedor.
- Desarrollar el potencial propio de cada estudiante, por medio del trabajo autónomo.
- Potenciar el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para fomentar un espíritu crítico ante los mensajes que reciben del mundo que les rodea.

Las rutinas de aprendizaje adaptadas tecnológicamente se clasificaron siguiendo las fases del método EBI:

- Activa: rutinas de pensamiento centradas en la activación de conocimientos.
- Investiga: rutinas de pensamiento enfocadas en la comprensión de conocimientos.
- Desarrolla y reflexiona/relaciona: rutinas de pensamiento creadas para la aplicación de conocimientos.
- Evalúa: rutinas de pensamiento dirigidas en la evaluación de conocimientos.

Rutinas de pensamiento centradas en la activación de conocimientos

- Crucigramas. Esta rutina está orientada en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través de la definición y el acto de recordar conocimientos por medio una respuesta específica. Gracias a esta rutina, se logra que los alumnos rememoren conceptos previos y vincularlos a su memoria a largo plazo, a través de la

motivación. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma de «Educaplay».

- **Sopa de letras.** Esta rutina se enfoca en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través del reconocimiento de palabras con el uso de la visión espacial. Por medio de la visión espacial, el alumno puede acceder a sus conocimientos previos, alcanzando su memoria a largo plazo. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma de «Educaplay».
- **Ejercicios de clasificación.** Esta rutina se basa en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través de la identificación y el reconocimiento de conceptos por medio del orden de su esquema mental, exigiendo al estudiante recordar mediante las bases de sus conexiones en sus esquemas mentales. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Educaplay.
- **Absurdos-errores.** Esta rutina se orienta en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través de recordar, reconocer y unir los conceptos con imágenes centradas en conceptos erróneos, para identificar el error. Gracias a esta rutina, los alumnos recuerdan antiguos conceptos, permitiendo asentarlos en su memoria a largo plazo, gracias a la motivación y el contraste. Su adaptación tecnológica se realizó con la herramienta GIMP 2, pudiendo compartir la imagen en la plataforma Pinterest.
- **Diagramas de Venn.** Esta rutina se orienta en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través de la relación entre dos temas diferentes. Esta tarea proporciona al estudiante una definición de sus esquemas mentales y la construcción de nuevas ramas al mismo tiempo, pudiendo entrelazar los conocimientos previos y adquiridos. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Canva.
- **Kanban.** Esta rutina se orienta en la activación de los conocimientos anteriormente estudiados a través de la planificación de un proyecto, cubriendo: la organización, el orden, la secuenciación y la temporalización. La rutina proporciona al estudiante una disgregación de los diferentes hitos a realizar, valorando sus propias características y la complejidad de los elementos que componen una tarea. Se hizo uso de la aplicación online Kabantools.

Rutinas de pensamiento centradas en la comprensión de conocimientos

- **Mapa conceptual.** Esta rutina se orienta a la integración de conceptos adquiridos a través de una esquematización. El fin de esta rutina es la clasificación de la materia a tratar por medio de conexiones de los distintos conceptos estudiados y establecer razones de semejanzas. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma de Popplet.
- **Mapa cíclico.** Esta rutina se dirige a la integración de conceptos adquiridos, a través de la secuenciación de un proceso. Gracias a ella el estudiante realiza un acto de comprensión de las distintas fases en las que se desarrolla un tema, mediante sus esquemas mentales y reconociendo las diferentes etapas de este. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Canvas.
- **Mapa vocabulario.** Esta rutina se orienta a la integración de conceptos adquiridos a través de la recopilación del vocabulario de un tema que se vaya a trabajar. Gracias a esta rutina, el estudiante realiza un proceso de recolección de los conceptos claves mediante sus esquemas mentales y la valoración de los distintos conceptos estudiados previamente y durante el tema actual. Su adaptación tecnológica se realizó con la herramienta Mindmeister.
- **Timeline.** Esta rutina se orienta a la integración de conceptos adquiridos a través de la recolección y secuenciación de los eventos importantes. Gracias a esta rutina, el estudiante colecciona y relaciona datos de un periodo histórico concreto hasta la actual, construyendo y reconstruyendo sus esquemas mentales, debido al contraste temporal. Su adaptación tecnológica se realizó con la herramienta de Timetoast.
- **Storyboard.** Esta rutina se orienta a la integración de conceptos adquiridos a través de la secuenciación mediante la elaboración del transcurso de una historia, por medio de elementos gráficos. Gracias a esta rutina, el estudiante consigue una comprensión de la narración de manera ordenada, adquiriendo una conexión temporal. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Pixton.

Rutinas de pensamiento centradas en la aplicación de conocimientos

- Debates. Esta rutina se orienta al empleo de los conceptos estudiados en el aula por medio del intercambio de opiniones a través del diálogo. Gracias a esta rutina, se alcanza que los estudiantes apliquen los conocimientos trabajados en el aula, a través de la argumentación. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Appgree.
- Juegos. Esta rutina se orienta al empleo de los conceptos estudiados en el aula por medio de actividades motivadoras centradas en la práctica de los temas desarrollados. Gracias a esta rutina, el estudiante aplica lo estudiado en el aula, valorando sus esquemas mentales, pudiendo desembocar en una reformulación de estos. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Scratch.
- Construcción de maquetas. Esta rutina se orienta en el empleo de los conceptos estudiados en el aula por medio de la elaboración de proyectos o modelos de los temas estudiados. Gracias a esta actividad, los alumnos plasman sus esquemas mentales mediante una representación gráfica, trabajando su visión espacial. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Tinkercad.
- Modelos en 3D. Esta rutina se orienta en el empleo de los conceptos estudiados en el aula por medio del diseño de proyectos o modelos en tres dimensiones. Gracias a esta rutina, el estudiante plasma sus esquemas mentales por medio de una representación tridimensional, trabajando la visión espacial y las diferentes perspectivas para su elaboración. Su adaptación tecnológica se realizó con la herramienta de 3D Slash.
- Encuestas. Esta rutina se orienta en el empleo de los conceptos estudiados en el aula a través de la creación de un cuestionario, buscando una recogida de datos para analizar al alumnado su análisis en el aula. Gracias a esta rutina, se consigue que los estudiantes utilicen los conceptos estudiados, por medio de la elaboración de preguntas claves, basadas en teorías trabajadas y desarrollando un proceso de cognición durante el análisis. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Google Forms.
- Historia con imágenes. Esta rutina se orienta en el empleo de los conceptos estudiados en el aula por medio de la elaboración de un relato con base en una serie de imágenes aleatorias, desarrollando la estructura de un cuento (planteamiento, nudo y desenlace). Gracias

a esta rutina, se alcanza que el estudiante use los contenidos estudiados, por medio de la reestructuración de una serie de imágenes con el fin de elaborar una historia cohesionada. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Photopeach.

Rutinas de pensamiento centradas en la evaluación de conocimientos

- Rúbricas. Esta rutina se orienta en la evaluación de los conocimientos estudiados por los estudiantes a través de una representación gráfica de los objetivos a alcanzar y los diferentes estándares requeridos por el profesorado. Gracias a esta rutina, los estudiantes tienen claros los aspectos más relevantes a tratar en el aula, ofreciéndoles la oportunidad de mejorar para alcanzar el criterio requerido por el docente. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Rubistar.
- Test online. Esta rutina se orienta en la evaluación de los conocimientos estudiados a través de una prueba online sobre los conocimientos trabajados. Gracias a esta rutina, se plasma el trabajo elaborado por el docente, permitiendo reflejar los aspectos a mejorar con el alumnado. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Socrative (evaluación formal) y la plataforma Kahoot (evaluación informal).
- Autoevaluación (encuesta). Esta rutina se orienta en la evaluación de los conocimientos estudiados a través de un cuestionario creado por el alumnado. Gracias a esta rutina, los estudiantes ven sus logros alcanzados y los aspectos que hay que mejorar. A su vez, estas encuestas permiten al docente analizar su clima del aula para potenciarla. Su adaptación tecnológica se realizó con la plataforma Surveylegend.

15.6. Puesta en práctica de las rutinas de pensamiento adaptadas

Se realizó una puesta en práctica en el aula con rutinas tradicionales y digitales para observar los diferentes aspectos de cada una, cuyos participantes fueron estudiantes comprendidos entre los cursos de 2.º hasta 5.º de primaria, teniendo alrededor de unos 25-28 estudiantes en cada clase.

Para la valoración de la efectividad de las rutinas de pensamiento, se realizó una rúbrica por medio de la herramienta digital Rubristar, destacando tres diferentes ítems: Plazo de tiempo en grupo, delegación de la responsabilidad e ideas/preguntas investigativas. Teniendo una escala del 1 al 4, siendo el 1 la evaluación más baja y el 4 la más alta.

Las rutinas escogidas para la valoración fueron:

- Rutina de pensamiento (tradicional): «Solía pensar... Ahora pienso» con 3.º de primaria.
- Rutina de pensamiento (tradicional): Fishbone con 5.º de primaria.
- Rutina de pensamiento (digital): crucigrama con 4.º de primaria.
- Rutina de pensamiento (digital): juego de cálculo mental con 2.º de primaria.

Solía pensar...Ahora pienso con 3º de Primaria

Para la evaluación de la rutina de pensamiento «Solía pensar... Ahora pienso», se realizó una sesión en la hora de tutoría teniendo como punto para tratar: «La seguridad vial». Cuyo fin era una reflexión sobre el punto de partida y el punto de llegada de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dividiéndose en parejas heterogéneas.

Esta sesión se dividió en dos partes: la realización de la parte de la rutina de pensamiento «Solía pensar...» antes de visionado de vídeo y la ejecución de la parte de la rutina «Antes pienso...» tras el visionado con coloquio. Durante la práctica, se apreciaron las diferencias entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento adquirido, tanto de manera escrita como gráfica (dibujo).

- Plazo de tiempo en grupo: 4.
- Delegación de la responsabilidad: 4.
- Ideas/preguntas investigativas: 4.

Fishbone con 5.º de primaria

Para esta práctica, se llevó a cabo la rutina de pensamiento Fishbone durante la hora de tutoría para trabajar el valor del silencio, teniendo como objetivo la concienciación de las diferentes causas generan ruido en el aula.

Durante el desarrollo, los estudiantes se agruparon de manera heterogénea y presentaron su planteamiento sobre los diversos orígenes del ruido en clase. Consiguieron un aspecto positivo de la rutina por medio del proceso de reflexión enfocado en la causa y efecto que ofrece la rutina.

- Plazo de tiempo en grupo: 3.
- Delegación de la responsabilidad: 3.
- Ideas/preguntas investigativas: 4.

Crucigrama con 4.º de primaria

Durante la asignatura de Religión, se trabajaron las partes de la Iglesia a través de la rutina crucigrama elaborado por medio de la plataforma Educaplay, buscando activar, definir y memorizar de manera adecuada los conceptos por parte del alumnado, destacando el factor motivacional. Se realizó la corrección en gran grupo para detectar a los estudiantes que tenían que verificar el conocimiento de quienes tenían los conceptos menos asentados.

En su realización, se alcanzó una activación de sus conocimientos previos, observando una respuesta inmediata gracias a la motivación. Además, se apreció que se pudo acceder a la memoria a largo plazo por medio de los estímulos visuales.

- Plazo de tiempo en grupo: 4.
- Delegación de la responsabilidad: 4.
- Ideas/preguntas investigativas: 4.

Juego (cálculo mental) con 2.º de primaria

En la hora de Matemáticas, los estudiantes realizaron la rutina de pensamiento «Juego», creado con la plataforma Scratch para trabajar el cálculo mental con el fin de mejorar la agilidad mental. Esta rutina se basó en la fantasía para diseñar los personajes. Además, se llevó a cabo en gran grupo para la verificación de contenidos.

Durante su realización, se verificó la eficacia de la rutina de pensamiento, destacando el desarrollo de competencias de los estudiantes, gracias al atractivo de la actividad.

- Plazo de tiempo en grupo: 4.
- Delegación de la responsabilidad: 4.
- Ideas/preguntas investigativas: 4.

15.7. Conclusiones

Tomando en consideración lo tratado anteriormente, se han llegado a las siguientes conclusiones:

- La motivación como una pieza fundamental para la creación de actividades: durante el desarrollo del proyecto se valora la importancia de los intereses del alumnado en la elaboración de actividades, potenciando el desarrollo y los resultados en la actividad.
- La apreciación de la diversidad: en cada rutina no solo se puede valorar la importancia de fijarse en los intereses del alumnado, sino además en sus características individuales, como su ritmo de aprendizaje o su capacidad de concentración. Gracias a las rutinas, se facilita la atención a la diversidad y la inclusión global de cada estudiante.
- La concordancia entre la materia que se ha de enseñar y el contexto de los estudiantes: las etapas de «antes», «durante» y «después» de cada rutina han de vincular los conceptos que se han de impartir con el mundo real, alcanzando una conexión del estudiante con su vida dentro y fuera del centro.
- La apreciación de los diversos tipos de aprendizaje: en cada rutina se valora cada tipo de aprendizaje, ofreciendo al alumno descubrir su propio método de estudio.
- El uso de la razón como vía entre conceptos: cada elemento conectado con el esquema mental del alumnado tiene una ubicación fundamentada un razonamiento lógico; esto se debe a que los nuevos conocimientos tienen que asimilarse por medio de una base racional para facilitar la incorporación.
- La elaboración de conocimientos por medio del trabajo colectivo: las rutinas de pensamiento se pueden emplear tanto de forma individual como de forma colectiva, potenciando la cooperación y facilitando al alumnado la convivencia social y el encontrar la riqueza en el trabajo colectivo.

Referencias

- Álvarez, P. (5 de septiembre de 2015). Aprendizaje significativo: dotando de significado a nuestros progresos. Cuando nos sentimos motivados, somos capaces de aprender más y mejor. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo>
- Area, M. (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Barreiro Moreira, D. L., Morán Mazzini, A. J. y Cedeño Sempértegui, M. L. (2019). Enseñar a pensar: estrategias en el aula. *YACHANA. Revista Científica*, 8 (3), 81-85. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/611>
- Chiliquinga-Campos, F. y Balladares-Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: un proceso innovador en la enseñanza de la matemática. *Revista Andina de Educación*, 3 (1), 53-63. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1319>
- García-Allen, J. (1 de agosto de 2016). Los 13 tipos de aprendizaje: ¿cuáles son? Una clasificación con los tipos de aprendizaje y las características de cada uno. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.net/desarrollo/tipos-de-aprendizaje>
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica*, 18 (22), 65-84. DOI: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84.
- López, G (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Morales, M. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14 (2), 89-100. doi:10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06
- Núñez, L., Conde, S., Ávila, J. A. y Mirabent, M. D. (2015). Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 53, a313. <http://www.edutec.es/revista>
- Parra, S., Gómez, M. y Pintor, M. (2014). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5.º de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26, núm. especial, 197-213. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46483

- Pinedo, R., García, N. y Cañas, M. (5-7 de marzo de 2018). *Thinking routines across different subjects and educational levels*. 12th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, España. doi:10.21125/inted.2018.1317
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM.

16.

El camino como elemento generador de situaciones de aprendizaje competenciales

ALMUDENA ÁLVAREZ IRARRETA
HUGO PÉREZ SORDO

16.1. Introducción

El Camino se ha convertido con el tiempo en un fenómeno social, histórico y cultural de relevancia mundial. En nuestro país constituye uno de los bienes culturales de referencia, tanto por su patrimonio material como inmaterial.

La declaración de la Unesco del Camino de Santiago como Patrimonio de la Humanidad ya es suficiente motivo para que todos los estudiantes de nuestro país estén expuestos a contenidos relativos al mismo. Pero, sin duda, se vuelve indispensable en la formación de futuros ciudadanos que, por el territorio en que viven, van a desempeñar un papel fundamental en su conservación y difusión.

La implementación de propuestas pedagógicas activas y contextualizadas en el territorio van a propiciar que los centros educativos que se encuentren ubicados en el itinerario del Camino se identifiquen con este movimiento y se apropien de valores personales que los convierta en guardianes del patrimonio legado.

16.2. Justificación pedagógica y marco teórico

Trabajar el Camino de Santiago desde diferentes perspectivas y de forma interdisciplinar nos permite avanzar y enfrentarnos, en palabras de a lo que, a nuestro juicio, es «el problema del currículo por excelencia; es decir, el problema de cómo se define y cómo se selecciona la cultura relevante para que se transforme en contenidos escolares y de cómo se transforman los contenidos escolares en capacidades y en competencias» (Moya y Luengo, 2021).

El modelo de aprendizaje situado, con referentes como Gagne y Vygotsky, nos ha dejado la importancia del entorno social y de la colaboración en la adquisición de cultura. El alumnado debe resolver problemas en contextos reales. Se trata de un proceso de experiencias en el entorno.

Este enfoque de la enseñanza situada pone el foco en la actividad y el contexto. Tal como afirma Díaz Barriga (2003), «desde una visión situada se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas».

Si somos capaces de llevar a cabo un verdadero aprendizaje situado a través de procesos activos y con experiencias auténticas, al alumnado de los centros en contacto con los diferentes elementos del Camino de Santiago no solo le facilitamos el conocimiento cultural, sino que estimulamos su pensamiento crítico y sensibilizamos para que tomen conciencia y sean futuros ciudadanos activos en la defensa y conservación de ese patrimonio.

Tal y como recoge Oriola Requena (2019),

El patrimonio es un bien que ha pertenecido a generaciones pasadas y ha llegado hasta nuestros días como un legado de historia, gracias a la transmisión transgeneracional. Cada generación es la encargada de decidir sobre el futuro de los bienes patrimoniales heredados, transmitiéndolos a las futuras generaciones tal y como han sido recibidos, modificándolos, etc.

Cabe diseñar situaciones de aprendizaje transversales en las que se puedan poner en valor desempeños de las diferentes competencias. El Camino reúne tantos elementos que nos va a permitir un despliegue de todas las competencias como el medio más adecuado de desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno. Se trata de potenciar una formación integral que abarque la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica. Del mismo modo nos permite trabajar el desarrollo sostenible desde el estudio del territorio próximo. Va en la línea de la normativa LOMLOE de dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la reflexión y la responsabilidad.

Los saberes básicos implícitos en una aproximación al Camino como recurso educativo facilitador de la puesta en práctica de diferentes me-

todologías permiten el desarrollo de competencias clave a través de su conexión con todas las áreas curriculares.

También podemos destacar diferentes ejes de la LOMLOE directamente relacionados con una propuesta pedagógica que trate de poner en valor el Camino:

- La educación emocional: comprender los sentimientos de los demás (inquietudes y motivaciones de los peregrinos) y desarrollar una actitud empática y social.
- Formación de ciudadanos con pensamiento crítico: personas éticamente activas, solidarias y capaces de involucrarse en su entorno próximo para su mejora (hospitalidad y acogida a los peregrinos).
- Promoción de la sostenibilidad: conservar y proteger los recursos naturales (paisajes y ecosistemas del Camino).

En espacios cercanos al alumnado en los que han crecido pueden pasar desapercibidos elementos que transmite el Camino para una sociedad verdaderamente democrática: la relación entre gentes de diferentes puntos del planeta, puesta en valor de la diversidad social, etc.

Partiendo de un rol activo del alumnado que le permite ser protagonista de su proceso de aprendizaje, podemos encontrar en metodologías activas como: el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje servicio; formas de trabajo que nos ayuden a conseguir los objetivos propuestos.

Las tecnologías deberán desempeñar un papel importante facilitando los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado de manera equitativa, dando respuesta a su motivación e interés y potenciando el trabajo cooperativo y colaborativo.

La existencia de un aula del futuro en el centro añadiría un espacio de aprendizaje activo que permite crear, interactuar, intercambiar, investigar y presentar, con la ayuda de diversos recursos tecnológicos y digitales.

Finalmente, destaquemos que la combinación de calidad y equidad que implica el aprendizaje basado en competencias requiere un esfuerzo no exclusivamente por parte del alumnado y del profesorado, sino que es necesaria la participación y el compromiso por parte de todos los componentes de la comunidad educativa y social: familias, voluntariado, personas expertas, instituciones...

16.3. Objetivos

- Diseñar situaciones de aprendizaje de carácter transversal e interdisciplinar en las que se trabajen diferencias competencias.
- Emplear metodologías activas que potencien el desarrollo competencial, inclusivo y coeducativo.
- Integrar nuevas tecnologías y herramientas digitales con la utilización del aula del futuro.
- Investigar y conocer las principales características histórico-culturales y geográficas del Camino de Santiago, vinculándolo con la localidad.
- Crear conciencia cultural e histórica en todo el alumnado (con independencia de su procedencia).
- Mejorar la competencia plurilingüe.
- Potenciar la implicación de diferentes sectores de la comunidad educativa, del entorno y de otras instituciones o personas relacionadas con el Camino.
- Fomentar el bienestar socioemocional del alumnado; así como, la apertura social a través de interacciones con peregrinos, ponentes y distintos participantes de la comunidad educativa.
- Contribuir a incrementar actitudes de respeto, solidaridad, cohesión grupal y trabajo en equipo.
- Favorecer el éxito académico de cada alumno.



Figura 16.1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

16.4. Desarrollo de competencias clave en el alumnado

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): comunicación oral y escrita empleada en exposiciones, carteles, diálogos con los peregrinos, representaciones, tertulias dialógicas, recetas, presentaciones...
- Competencia plurilingüe (CP): mejora de la competencia empleando diferentes idiomas: castellano, inglés, francés... que se impartan en el centro, y los propios del alumnado en su diversidad, siempre que la ocasión lo permita.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (CMCT): a través de actividades como realización de cálculos y gráficos, identificación de figuras geométricas, estudio de edificaciones y maquetas, mapas, planos, escalas...
- Competencia digital (CD): búsqueda de información, investigación, elaboración de presentaciones, diseños gráficos, itinerarios virtuales...
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): el alumnado como partícipe activo en todos los procesos, reflexionando y proponiendo mejoras.
- Competencia ciudadana (CC): trabajando en equipo, entablando relaciones con otras personas, responsabilizando, ayudando y respetando.
- Competencia emprendedora (CE): el alumnado en asambleas, juntas, etc., tomará iniciativas, participará, realizará propuestas, tomará de decisiones, autoevaluará...
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): tomando conciencia de la importancia del Camino de Santiago y del papel de la localidad en el mismo, valorando el entorno y su riqueza, la importancia de los aspectos histórico-culturales, realizando actividades de expresión artística, interesándose por las personas de diferentes procedencias, culturas e idiomas...

16.5. Desarrollo de la propuesta

Fases

- Fase I. Diseño. Incorporación a las programaciones didácticas y a la PGA para su aprobación.
- Fase II. Desarrollo.
- Fase III. Productos finales. Valoraciones.

Áreas curriculares implicadas

Todas las áreas de la etapa (conforme al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo).

Participantes

- Familias y personas voluntarias: informadas e implicadas desde un principio en reuniones generales de inicio de curso, a través de formularios, correo o WhatsApp institucional...
- Personal administrativo (PAS): colaborando en la organización y desarrollo de actividades del centro, de apertura a peregrinos, recursos, reprografía...
- Ayuntamiento: facilitando el acceso a los archivos históricos, concediendo la Casa de Cultura para la exposición final...
- Oficina de turismo: organizando rutas turísticas con el alumnado y colaborando en mapas, planos...
- Expertos en El Camino (en particular, vinculados al municipio):
- La Asociación de Los Amigos del Camino de Santiago, a través de colaboraciones diversas, organizando alguna marcha...
- Personas con conocimiento, experiencia y trabajos sobre El Camino que pueden ofrecer colaboraciones varias como talleres, acompañamientos, asesoramiento...
- Residencia de mayores, dentro del APS mutuo, con la planificación y desarrollo de actividades de manera conjunta.
- Albergue de peregrinos y, por supuesto, los propios peregrinos.

Puesta en marcha

COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	PRODUCTO FINAL
CPSSA CC	Preparación del trabajo cooperativo	Actividades de cohesión grupal (ámbito A), de centro (inicio curso), como de clases. Formación grupos, roles, cuadernos de equipo... Organización de patios inclusivos.	Rúbricas, cuadernos, asambleas...
CCL CP CD CC CCEC	Cuentos y leyendas del Camino	Realizar lecturas, interpretación, tertulias dialógicas... de libros infantiles relacionados con el Camino de Santiago en diferentes idiomas. Destacan los facilitados por la página web <i>El Camino Jacobeo</i> . Elaborar cómics con programas digitales.	Lecturas compartidas de alumnado de diferentes niveles Fichas elaboradas según el modelo de las elaboradas por el Consejo Jacobeo
CCL CP CD CC CCEC	Códice Calixtino	Búsqueda en el Códice de la ruta francesa y situar nuestra localidad y otras localidades. Investigar datos.	Mapa Fichas de trabajo
CPSAA CCEC	Conocimiento sobre aspectos histórico-culturales del Camino	Talleres de expertos.	Memoria
CD CPSAA CC CCEC	Símbolos del Camino de Santiago	Investigar, identificar y reproducir símbolos del Camino. Hacer pegatinas. Decorar conchas y venderlas para una ONG. Pintar un mural referente al Camino de Santiago en la localidad y/o en la pared del colegio.	Pegatinas elaboradas Mercadillo de conchas Donación Mural

<p>CCL CP CD CPSSA CC CE CCEC</p>	<p>Monumentos de la localidad ligados al Camino</p>	<p>Elaborar y realizar un itinerario virtual con una cámara 360° con los monumentos y enclaves más importantes relacionados con el Camino de Santiago en su paso por la localidad y entorno. Montaje e información detallada del recorrido interactivo con grabaciones, textos... del alumnado.</p>	<p>Recorrido virtual. Se utilizan los recursos y herramientas del aula del futuro. Se emplean diferentes idiomas y, en algún caso, pictos o lengua de signos.</p>
<p>CMCT CPSAA</p>	<p>Escalas, leyendas</p>	<p>Realizar lectura de mapas, planos... Identificar en un mapa las ciudades por las que pasa el Camino de Santiago en Europa.</p>	<p>Rúbrica Mapa</p>
	<p>Polígonos y figuras geométricas</p>	<p>Investigar qué polígonos y figuras geométricas que aparecen en los monumentos o edificios visitados.</p>	<p>Composición fotográfica</p>
	<p>Recogida de datos</p>	<p>Realizar una estadística del número de visitantes separados por género, lugar de procedencia, idioma...</p>	<p>Gráficos Libro (o equivalente), que, colocado a la entrada del colegio, en el lugar en que los caminantes consultan la ruta y puedan anotar un mensaje indicando el lugar de procedencia</p>
<p>CCL CD CPSSA CE CCEC</p>	<p>Trabajar la figura del Apóstol Santiago</p>	<p>Realizar un proyecto de investigación sobre la figura de Santiago Apóstol y el Camino de Santiago con el fin de elaborar una presentación y exposición a sus compañeros y compañeras. Además, realizar un pequeño vídeo con imágenes y la voz grabada para Educación Infantil o realizar APS para colectivos de la comunidad educativa.</p>	<p>Presentación y exposición del PowerPoint. Vídeo</p>
<p>CCL CP CD CPSAA CC</p>	<p>Requisitos físicos y de salud para recorrer el Camino Principales dificultades con las que se pueden encontrar los peregrinos</p>	<p>Diseñar infografías con diferentes aplicaciones informáticas e idiomas.</p>	<p>Exposición en puntos de interés de la localidad</p>

CPSAA CC	Pequeñas etapas del Camino de Santiago	Planificar pequeñas etapas y recorrerlas andando o en bici. Etapa organizada con Los Amigos del Camino de Santiago y otros colegios de la zona.	Recorridos realizados
CPSAA	Estancia en un albergue juvenil de un grupo	Solicitar la estancia en un albergue juvenil para un grupo como experiencia.	Estancia
CCL CC	Acogimiento de caminantes	Acoger caminantes a su llegada a la localidad facilitándoles información inicial.	Registro de información facilitada
CCL CP CD CPSAA CC CE CCEC	Guías: conocimiento e intercambios con personas de otras procedencias	Organizar y desarrollar pequeños recorridos turísticos para caminantes por la localidad empleando diferentes idiomas.	Diseños realizados Valoración
CCL CPSAA CC CE CCEC	Gastronomía de la localidad	Llevar a cabo un <i>Masterchef</i> invitando a personas relacionadas con el Camino.	Menú degustación
CCL CPSAA CC CE CCEC	Tradiciones, relatos, historias, chascarrillos	Encuentros entre alumnado y personas de la Residencia de Mayores.	Recopilación ilustrada
CC CCEC	Música y canciones del Camino Las danzas tradicionales	Realizar en grupo pequeñas investigaciones sobre el Medioevo y la tradición musical jacobea. Interpretaciones colectivas.	Carnaval temático Conciertos en la calle

16.6. Valoración

A nivel global, la evaluación requiere el establecimiento de indicadores y metas en cada uno de los objetivos; así como el logro de consecución de los productos finales, con los que se realiza una exposición final.

En la evaluación del proceso distinguimos dos dimensiones:

- la que se realiza con el alumnado, centrada en instrumentos como rúbricas, cuadernos de equipo, asambleas, observación sistemática...
- la que participan los diferentes agentes implicados con instrumentos como entrevistas más o menos estructuradas, cuestionarios, formularios de satisfacción...

Referencias

- Ainscow, M. (2019). *La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas*. <https://aulainterultural.org/2019/03/27/>
- Alba-Pastor, C. (coord.) (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Educagob (s. f.) *Competencias clave*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave.html>
- Intef (2020). ¿Qué es el aula del futuro? Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://auladelfuturo.intef.es/que-es-el-aula-del-futuro/>
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Puig, J. M., Gijón, M. Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/aprendizaje-servicio-y-educacion-para-la-ciudadania_180441/
- Pujolás, P. y Lago J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC*. Octaedro.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusión and equity in education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Índice

Prólogo	9
1.. Desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA y su inclusión en el contexto educativo. Un recreo pensado para todos. ¿TEAnimas?.....	11
1.1. Contexto	11
1.2. Objetivos	12
1.3. Recursos necesarios	13
1.4. Puesta en marcha del proyecto	13
1.5. Juegos llevados a cabo	17
Rayuela	17
Tres en raya	17
Las sillas	18
Las estatuas	18
Parchís	19
La oca	19
Circuito de chapas	20
Bolos	20
Bingo de las emociones	21
Escondite inglés	21
Petanca	22
Pañuelo	22
1.5. Otras variantes	23
1.6. ¿Cómo se evaluó el proyecto?.....	23
2.. Innovar con tecnología desde un seguimiento reflexivo y en red del prácticum de maestra.....	25
2.1. Contextualización de la experiencia	25
2.2. El contexto social y tecnológico de las escuelas en las que trabajan las futuras maestras.....	27
2.3. Los interrogantes sobre la práctica educativa que se plantean las futuras maestras	29

2.4. Presupuestos a la hora de planificar de manera innovadora	30
2.5. Los proyectos con tecnología implementados	31
2.6. Transformaciones operadas en las futuras maestras tras estos procesos de planificación e innovación	33
Referencias bibliográficas	35
3.. Utilizando un modelo observacional y reflexivo para mejorar la práctica docente desde la formación inicial	37
3.1. Introducción	37
3.2. Contexto educativo	38
Organización del centro y planificación de la etapa	39
Acción tutorial y participación familiar	40
Agrupamientos y atención a la diversidad del alumnado	40
3.3. Proceso del prácticum	42
3.4. Experiencias del prácticum	44
Descripciones de las situaciones vividas	44
Impacto en el desarrollo profesional docente	50
3.5. Reflexiones de su impacto en la labor docente	52
Referencias bibliográficas	56
4.. Un viaje a la escuela rural:	
crónica de una maestra en prácticas	59
4.1. Primera parada: conociendo tu destino de prácticas	59
Contexto educativo	59
4.2. Segunda parada: el proceso del prácticum	64
Experiencias significativas	68
4.3. Tercera parada: reflexionando sobre el impacto del prácticum	72
4.4. Cuarta parada: una nueva mirada para mi «yo» del pasado	74
Referencias bibliográficas	75
5.. Prácticas en la escuela Waldorf: la experiencia del profesor de inglés en formación	77
5.1. Introducción	77
5.2. Fundamentación teórica	78
Las prácticas	78
La pedagogía Waldorf	78
El histórico de la pedagogía Waldorf	79

Algunas características de la pedagogía Waldorf	79
El profesor en la escuela Waldorf: la formación, los cursos de formación y las prácticas	80
Educación integral	82
La educación lingüística	85
5.3. La metodología	86
Las experiencias y los conceptos: una percepción posible en las prácticas.	87
Consideraciones teóricas sobre las experiencias de prácticas. . .	88
5.4. Consideraciones finales	89
Referencias bibliográficas	89
6.. Prácticas en neuropedagogía	93
6.1. Introducción	93
6.2. Prácticas que ratifican elecciones	93
6.3. Conclusión	100
Referencias bibliográficas	101
7.. Investigación e innovación educativa como modalidades del trabajo fin de grado en la formación del profesorado: relatos de experiencias en las voces de los estudiantes en prácticas.	103
7.1. Introducción	103
7.2. Consideraciones metodológicas	108
7.3. Los relatos y descubrimientos de la práctica	110
Estudiante 1.	110
Estudiante 2	111
Estudiante 3	113
7.4. Análisis y reflexiones sobre las experiencias	115
Experiencias y aprendizajes en torno a la investigación educativa y las prácticas preprofesionales	115
Las prácticas docentes y el TFG en la percepción de la realidad educativa	116
La inclusión educativa vista desde el interior de un colectivo vulnerable: investigación educativa para superar la inconformidad	116
7.5. Interpretación general de los relatos y consideraciones finales.	117
Referencias bibliográficas	119

8.. Del museo a la exposición virtual: situaciones de aprendizaje de carácter interdisciplinar pensadas para la materia de Historia de España en 2.º de Bachillerato.	121
8.1. Introducción.	121
8.2. Marco teórico.	123
8.3. Consideraciones metodológicas.	127
8.4. Diseño de la propuesta.	129
1ª. Activación de conocimientos previos e investigación sobre la representación de símbolos y atributos de poder.	130
Sesión I. Conocimientos previos e investigación histórica.	130
2ª. Preparación y visita al Museo del Prado (física o virtual).	131
Sesión II. Preparación de la visita al Museo del Prado.	131
Sesión III. Visita al Museo del Prado.	132
3ª. Desarrollo colectivo de la exposición virtual.	133
Sesión IV. Presentación del proyecto que vamos a realizar y creación de grupos de trabajo.	133
Sesiones V y VI. Presentación de su investigación y de los materiales generados por cada uno de los grupos. Montaje virtual de la exposición.	135
8.5. Consideraciones finales.	136
Referencias bibliográficas.	138
9.. ¿Qué percepciones tienen los futuros docentes sobre la presencia del juego en la educación matemática infantil?	143
9.1. Introducción.	143
9.2. Marco teórico.	144
9.3. Consideraciones metodológicas.	147
Participantes.	147
Lugar y materiales.	147
Procedimiento.	148
Análisis de datos.	148
9.4. Resultados.	149
9.5. Discusión y conclusiones.	153
Referencias.	156

10.. La herramienta Padlet como recurso de motivación al aprendizaje colaborativo	159
10.1. Introducción	159
10.2. Objetivos	161
10.3. Taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples	162
10.4. Matriz de aprendizaje y actividades propuestas	164
10.5. Contexto.....	165
Contexto académico: el centro escolar	165
Contexto histórico-cultural: las calles y edificios de Madrid.....	165
Contexto docente: la capacitación digital	166
10.6. Descripción de la práctica realizada.....	167
Temporalización	167
Cursos.....	167
Agrupamientos.....	167
Dinámica	169
10.7. Evaluación.....	177
Instrumentos de evaluación grupal e individual	177
10.8. Resultados	180
Autoevaluación individual	180
10.9. Conclusión	186
Referencias	186
11.. El aprendizaje reflexivo durante el prácticum: un viaje a través de las emociones personales para construir la identidad docente.....	189
11.1. Introducción.....	189
11.2. Contexto educativo.....	190
11.3. Proceso del prácticum	192
Experiencias del prácticum.....	195
Trato a los demás	196
Improvisación.....	197
Regulación emocional	198
Logros hacia el futuro profesional	199
11.4. Reflexiones de su impacto.....	200
11.5. Valoración crítica del prácticum en su conjunto	201
Referencias	202

12..	Mi experiencia como alumna de prácticas	205
12.1.	Introducción y contexto de la experiencia	205
12.2.	Descripción y desarrollo de la experiencia	207
12.3.	Conclusiones	210
13.	La experiencia del periodo de prácticas	213
13.1.	Introducción	213
13.2.	Reflexión sobre la experiencia	214
14..	El juego para el fomento de la creatividad	219
14.1.	Introducción	219
14.2.	Organización de los rincones	221
14.3.	Conclusiones	233
	Referencias bibliográficas	235
15..	Las rutinas de pensamiento en Educación Primaria	237
15.1.	Introducción	237
15.2.	Aprendizaje significativo	237
15.3.	Rutinas de pensamiento	238
15.4.	Tecnología educativa	239
15.5.	Acercamiento de las rutinas de pensamiento al ámbito tecnológico	240
	Rutinas de pensamiento centradas en la activación de conocimientos	241
	Rutinas de pensamiento centradas en la comprensión de conocimientos	243
	Rutinas de pensamiento centradas en la aplicación de conocimientos	244
	Rutinas de pensamiento centradas en la evaluación de conocimientos	245
15.6.	Puesta en práctica de las rutinas de pensamiento adaptadas	245
	Solía pensar...Ahora pienso con 3º de Primaria	246
	Fishbone con 5.º de primaria	246
	Crucigrama con 4.º de primaria	247
	Juego (cálculo mental) con 2.º de primaria	247
15.7.	Conclusiones	248
	Referencias	249

16.. El camino como elemento generador de situaciones de aprendizaje competenciales	251
16.1. Introducción	251
16.2. Justificación pedagógica y marco teórico	251
16.3. Objetivos	254
16.4. Desarrollo de competencias clave en el alumnado	255
16.5. Desarrollo de la propuesta	256
Fases	256
Áreas curriculares implicadas	256
Participantes	256
Puesta en marcha	257
16.6. Valoración	260
Referencias	260

La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación de profesores

El libro recoge las experiencias de estudiantes en prácticas en todos los niveles educativos desde Educación Infantil hasta Secundaria, fruto de la preocupación del grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas) de la Universidad Autónoma de Madrid, por unas prácticas de calidad para los estudiantes de grado y de máster, que faciliten su incorporación al mundo laboral con todas las garantías del éxito. Por las temáticas expuestas puede ser un excelente libro de recursos para profesionales en ejercicio, pues se presentan proyectos en las diferentes líneas de conocimiento.

Este libro está subvencionado por el proyecto europeo «Inclusive Practices in Education. The Emergence of the European Forum of Inclusion Practitioners» (2022-1-SE01-KA220-SCH-000087486), en desarrollo con varios países europeos.

Rosa María Esteban Moreno. Profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2008. Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación, ha trabajado en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, además de desarrollar labores de orientación en departamentos de orientación y equipos psicopedagógicos. Reconocidos cuatro sexenios de investigación por la ANECA y seis quinquenios de docencia, además de cuatro evaluaciones Docentia. Coordinadora del grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de las Prácticas Educativas) de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2013.

Alina de las Mercedes Martínez Sánchez. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Ciencias por la Universidad de Granada, miembro del grupo de investigación EMIPE de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus investigaciones están focalizadas en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas basadas en el modelo de la educación intercultural para la formación del profesorado en educación inclusiva de minorías étnicas.

Claudia de Barros Camargo. Profesora del Departamento de MIDE I de la Facultad de Educación de la UNED. Doctora en Ciencias de la Educación, Sociales y Jurídicas por la Universidad de Jaén y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Experta en neuropsicología de la educación aplicada a la pedagogía terapéutica y en atención temprana. Miembro del grupo de investigación EMIPE de la Universidad Autónoma de Madrid.

