

# Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN

<https://doi.org/10.59650/OGZP6314>

Número 7 – Marzo 2025

<http://osunajournals.com>



**WANCEULEN**  
Journals



Revistas Iberoamericanas  
Osuna Journals

©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2024 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Publicación semestral.

Número 7 – Marzo 2025

Disponible en Internet: <http://osunajournals.com>

ISSN: 2794-0683

WANCEULEN S.L.

[www.wanceuleneditorial.com](http://www.wanceuleneditorial.com) y [www.wanceulen.com](http://www.wanceulen.com)

[info@wanceuleneditorial.com](mailto:info@wanceuleneditorial.com)

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo 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](http://www.cedro.org)) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra.



**WANCEULEN**  
Journals



**Revistas Iberoamericanas**  
**Osuna Journals**

## DIRECTORES

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.  
Cristina Yanes Cabrera. Universidad de Sevilla.  
Miguel Ángel Oviedo Caro E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

## COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla.  
Manuel Guil Bozal. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.  
María Dolores Díaz Alcaide. Universidad de Sevilla.  
Mariana Altopiedi. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.  
Oswaldo Leyva Cordero. Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL, México.  
Rafael Baena González. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.



**WANCEULEN**  
Journals



**Revistas Iberoamericanas**  
Osuna Journals

# ÍNDICE

---

Descubriendo nuestro entorno: las aceitunas. Una experiencia ABP en un aula de educación infantil ..... 5-52

<https://doi.org/10.59650/PYPE7362>

Ángela Gutiérrez-Rivero

María M. Vega-Quirós

Aprendizaje cooperativo en las aulas de educación infantil ..... 53-92

<https://doi.org/10.59650/MEZT8111>

María Dolores Jiménez Santaella

Rocío de la Fuente Martín

Propuesta de intervención para la mejora de la expresión escrita en el tercer ciclo de educación primaria ..... 93-157

<https://doi.org/10.59650/VBJW3498>

Antonio Márquez Vargas

Alsu Valeeva

El abuso sexual. Prevención, detección y actuación..... 158-184

<https://doi.org/10.59650/MEVJ5577>

María Reina Montero

Rocío de la Fuente Martín

Aprendizaje de segundas lenguas en educación infantil..... 185-218

<https://doi.org/10.59650/AZIY9213>

Yésica Andrea Leiva-González

Jesús Fernando Pérez-Lorenzo



**WANCEULEN**  
Journals



Revistas Iberoamericanas  
Osuna Journals

# Descubriendo nuestro entorno: las aceitunas. Una experiencia ABP en un aula de Educación Infantil

Discovering our environment: olives.  
A TOP experience in a kindergarten classroom

Ángela Gutiérrez-Rivero

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

María M. Vega Quirós

Grado Profesora de Didáctica de la Matemática. Escuela Universitaria de Osuna.  
Universidad de Sevilla. [orcid.org/0009-0008-3451-142X](https://orcid.org/0009-0008-3451-142X)

---

## Resumen:

En el siguiente artículo, se muestra el diseño de una propuesta dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se realizará a través del descubrimiento de nuestro entorno, concretamente el cultivo del olivo, su cuidado, fruto y formas de consumir dicho producto. Acercaremos a los alumnos a este entorno de una manera lúdica e innovadora, siempre teniendo presente la inclusión de todos los alumnos.

**Palabras clave:** ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos); aceitunas; Educación Infantil; olivo.

## ABSTRACT

The following article presents the design of a proposal aimed at the second cycle of Early Childhood Education through Project-Based Learning (PBL). This will be carried out by exploring our environment, specifically focusing on olive cultivation, its care, fruit, and ways of consuming this product. Students will be introduced to this environment in a playful and innovative way, always keeping in mind the inclusion of all students.

**Keywords:** PBL (Project-based learning); olives, Early Childhood Education; olive.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este artículo tiene como finalidad hacer que el alumnado de Educación infantil conozca el patrimonio de la localidad de Arahal, para que así valoren la importancia cultural que les rodea.

Se propone una intervención que va a permitir al alumno conocer de primera mano el modo de vida de la gran mayoría de las personas de esta localidad: la agricultura, concretamente el cultivo del olivo y su fruto. Así, se podrá ayudar a valorar y preservar el patrimonio olivarero, además de la formación integral de cada alumno en el entorno que le rodea. Es primordial que los alumnos conozcan el patrimonio de su localidad desde edades tempranas, ya que esto va a mejorar las habilidades y valores fundamentales para la creatividad, el respeto hacia la cultura, etc.

Además, la propuesta se trabajará mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que está basada en la resolución de problemas y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ha elegido este tema puesto que es innovador y atractivo para los alumnos, ya que es algo que no se suele trabajar en los colegios, además de que es un tema importante para la localidad de Arahal donde la mayoría de las familias viven de la agricultura.

Se realiza una propuesta de intervención que se pone en práctica realizando las actividades propuestas. Se realizarán tanto en el centro como en el campo, tal y como sea necesario en cada actividad.

Se precisará de la colaboración de algunos familiares como tal y como se indica en la intervención y estarán especificado, en cada sesión, todos los recursos necesarios para poder llevarlas a cabo.

## 2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este punto vamos a conocer en qué consisten y en qué punto están las investigaciones sobre las metodologías activas y los tipos que se encuentran dentro de ellas. Una vez presentada la tipología, nos centraremos en el Aprendizaje Basado en Proyectos que es la metodología en la que nos vamos a centrar para realizar la propuesta de actividades para trabajar en las aulas de Educación Infantil.

## 2.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS

Es importante conocer a qué nos referimos cuando hablamos de metodologías activas. Basándonos en la autora Ma. Del Carmen Bernal González (2009), las metodologías activas están basadas en tres ideas principales:

- El alumno es protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se consigue un aprendizaje social.
- El aprendizaje debe ser significativo para los alumnos, por lo que debe existir un material potencialmente significativo y la actitud por parte del educador debe ser representativa.

Las metodologías activas potencian la sociabilidad e interactividad del aprendizaje, ya que las actividades están diseñadas para que el alumno fomente su cooperación, creatividad y participación, además propician una actitud más participativa durante el proceso, esto hará que se favorezca las necesidades de cada alumno en función de las estrategias que desarrolle el docente.

La tarea del profesor en la metodología activa basándonos según el autor Thomas J. Shuell (2009) es la siguiente: “Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos”. (p. 105-106)

Alejandra Barro (2011) menciona que enseñar es un proceso recíproco para transmitir conocimientos. Las implicaciones y factores son los siguientes:

- Enseñar es un proceso bidireccional en el que el profesor aprende del alumno y el alumno enseña a su maestro a enseñarle.
- El conocimiento se transmite y tiene que ser presentado de manera conveniente.
- Toda la enseñanza tiene como objetivo transmitir conocimientos a los alumnos, para comprobarlo hacemos uso de la evaluación.
- Toda enseñanza necesita de un alumno que reciba los conocimientos.

A continuación, nos encontramos con la siguiente tabla que nos muestra qué, cómo, cuándo y dónde se enseñan las metodologías activas. Esta tabla la he realizado para que la información se vea aún más clara y concreta.

Tabla 1 Preguntas sobre metodologías activas

<b>METODOLOGÍAS ACTIVAS</b>	
<b>¿QUÉ SE ENSEÑA?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprenden a través de un aprendizaje significativo.</li><li>- Se presenta el material de forma variada: atención diferencial.</li></ul>
<b>¿CÓMO SE ENSEÑA?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los alumnos descubran a través de la elaboración y transformación del material expuesto.</li></ul>
<b>¿CUÁNDO SE ENSEÑA?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diferentes ritmos de aprendizaje.</li><li>- Individualización para que estén adaptadas a las necesidades de los alumnos.</li><li>- Actividades de aplicación para los que van más rápidos.</li></ul>
<b>¿DÓNDE SE ENSEÑA?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cualquier espacio educativo para un correcto aprendizaje.</li></ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

## 2.2. TIPOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Las metodologías activas se subdividen en muchos tipos, de los que hemos destacado los más llamativos para mí y son los siguientes:

### 2.2.1. Aprendizaje Cooperativo (AC)

Alejandro Díaz Peláez (2013) se fundamenta en la autora María del Mar Vera (2009), que menciona que “el aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje”. (p. 1-2)

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo es definido como una estrategia de aprendizaje en la que los alumnos trabajan unidos con el objetivo de llegar a una meta de aprendizaje compartida.

En la siguiente tabla vamos a ver los diferentes tipos de aprendizaje cooperativo: aprendizaje cooperativo formal y aprendizaje cooperativo informal, así podremos ver con más claridad en qué consiste cada tipo.

Tabla 2 Comparación sobre los tipos de aprendizaje cooperativo.

<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL</b>	<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO INFORMAL</b>
Puede durar de una clase hasta varias semanas.	Los grupos son temporales.
Trabajan juntos para conseguir objetivos compartidos.	Se forman ad hoc para trabajar un corto período de una clase.
Cada estudiante tiene dos responsabilidades: maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo.	Establecer clima favorable para el aprendizaje.
Los alumnos reciben instrucciones y definición de objetivos.	Organizar con antelación el material.
Son grupos pequeños de 3 o 4 componentes, son organizados por el docente al azar.	Realizar breves descansos.
Regula contenidos específicos.	Estimula el procesamiento de información.

*Fuente: Elaboración propia.*

### 2.2.2 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Según Juan Diego Betancur Arias (2013), es uno de los métodos de enseñanza que más admiración ha tenido en los últimos años. En el caso de este método primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y para finalizar se regresa al problema.

Restrepo (2000), plantea que en este método el docente es un orientador, va a ser el que va a sugerir protocolos de búsqueda de información y va a colaborar con las necesidades del alumno.

En la siguiente tabla, podemos ver el Aprendizaje Basado en Proyectos más resumido y claro, centrándonos en sus características y los pasos a seguir para poder llevarlo a cabo.

Tabla 3 Características del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y los pasos a seguir para poder llevarlo a cabo.

CARACTERÍSTICAS	PASOS A SEGUIR
Programa centrado en el estudiante.	Definir el problema.
Programa educativo integrado.	Revisión de recursos.
Aprender a aprender.	Se presenta el resultado.
Un sistema de evaluación.	Abstracción teórica.
Incremento de su autodirección.	Autoevaluación.
Aprendizaje más significativo.	

Fuente: elaboración propia.

### 2.2.3. Aprendizaje basado en el servicio (ABS)

Según Alejandro Díaz Peláez (2013), en este tipo de aprendizaje los alumnos participan activamente, actúan con responsabilidad, piensan de manera reflexiva y crítica e investigan. Existen una serie de principios que dan sustento a este tipo de aprendizaje:

- Aprendizaje activo.
- Pensamiento activo y toma de conciencia.
- El diálogo, discurso y cooperación son imprescindibles.
- El aprendizaje es realizado en el lugar de las actividades

En este aprendizaje se busca que se documenten los procesos y los resultados. Se define como un enfoque pedagógico en el que los alumnos aprenden a desarrollar experiencias de servicio asociadas a las necesidades de la sociedad. Este método se encuentra integrado en un currículo académico.

Además, el ABS puede interpretarse como:

"(...) un conjunto de prácticas pedagógicas que intentan conectar experiencias de servicio a esferas específicas del conocimiento, con el doble propósito de manejar ese conocimiento y desarrollar habilidades ciudadanas que soporten la participación activa en los procesos democráticos." (Trujillo, p. 75, 2004).

### 2.2.4. Aprendizaje basado en proyectos

Según Alejandro Díaz Peláez (2013), es una metodología en la que trabajan juntos para generar alternativas de solución a los proyectos planteados y poder lograr así un correcto aprendizaje. Además, es un conjunto de experiencias de

aprendizaje en la que los alumnos realizan proyectos de la vida real con los que desarrollan competencias y aplican habilidades o conocimientos.

#### 2.2.5. Aprendizaje basado en casos, método del caso (ABC)

Según Humberto Serna Gómez y Alejandro Díaz Peláez (2013), son textos que transmiten la discusión de situaciones que se producen en la vida real que parten del supuesto de que, en el proceso de aprendizaje, la cooperación dinámica del aprendiz es necesaria. Este tipo de aprendizaje está centro en los alumnos.

Por lo tanto, consiste en que el alumno recibe el caso para estudiarlo individualmente, en este caso se presentan diversas situaciones, después se realiza una reunión fuera de clase, los alumnos realizan una búsqueda de información además de la presentada en el caso. Los alumnos se preparan para la próxima clase y por último en la clase se tiene lugar una discusión entre todos los asistentes.

En la siguiente tabla podemos ver las diferentes metodologías activas que se han presentado en el marco teórico. Se puede apreciar qué es cada una, su objetivo y por último la modalidad de enseñanza que usa cada metodología.

Tabla 4 Comparación entre las diferentes metodologías activas presentadas en el marco teórico.

	<b>¿QUÉ ES?</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>MODALIDAD DE ENSEÑANZA</b>
<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO (AC)</b>	Los alumnos trabajan para conseguir meta de aprendizaje compartida. Estrategia de aprendizaje.	Proporcionar aprendizaje profundo al alumno.	Situaciones educativas. Carácter presencial, a distancia y virtual
<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)</b>	Se presenta el problema. Identifican necesidades de aprendizaje. Buscar información necesaria. Regresar al problema.	Proponer situaciones problemáticas para el desarrollo de competencias.	Empleada en espacios educativos presenciales, a distancia y virtual.

	<b>¿QUÉ ES?</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>MODALIDAD DE ENSEÑANZA</b>
<b>APRENDIZAJE BASADO EN EL SERVICIO (ABS)</b>	Enfoque pedagógico. Los alumnos aprenden a desarrollar experiencias de servicio asociadas a las necesidades de la sociedad.	Alumno responsable de su aprendizaje. Alumno activo, detecta las necesidades, diseña, ejecuta, etc.	Empleada en situaciones educativas de carácter presencial, distancia y virtual.
<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)</b>	Alumnos implementan, planean y evalúan proyectos en el mundo real más allá del aula.	Mejorar la habilidad para resolver problemas. Potenciar la capacidad de trabajo en equipo. Desarrollar las capacidades mentales. Aumentar el conocimiento de las TIC. Mayor responsabilidad del aprendizaje propio.	Empleada en espacios educativos de carácter presencial, a distancia y virtual.
<b>APRENDIZAJE BASADO EN CASOS, MÉTODO DEL CASO (ABC)</b>	Alumno estudia el caso individualmente. Se realiza reunión fuera de clase. Los alumnos buscan información extra. Se preparan para la próxima clase. Se produce discusión entre los asistentes.	Permitir a los alumnos aplicar sus aprendizajes para la resolución de problemas reales o hipotéticos.	Empleado en espacios educativos de carácter presencial y a distancia.

*Elaboración: fuente propia.*

### 2.3. ESCUELA TRADICIONAL VS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Según García Jiménez (2009), a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, la Escuela Tradicional empezó a ser criticada ya que se caracterizaba porque estaba centrada en una enseñanza inductiva, en la que el alumno era un mero sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

García Jiménez (2009) menciona que “la escuela tradicional estaba asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la

memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina”. (p. 4)

En la Escuela Tradicional la infancia era considerada como una etapa de la vida, digamos que imperfecta, se busca el crear mano de obra para el mercado laboral.

A principios del siglo XX se empiezan a producir unos cambios socioeconómicos que van a producir que la educación también se vea afectada.

Según Dewey (1859-1952) considerado como uno de los precursores de esta nueva corriente de aprendizaje, en la cual el alumno tiene que ser el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la educación ha de ser considerada como un proceso social en la cual la sociedad va a transmitir sus creencias, ideales, etc., para que dicha sociedad se perpetúe en el tiempo.

Para Dewey el alumno tendrá que desarrollar sus capacidades para que en un futuro contribuya a su propio desarrollo y a la sociedad en general.

García Jiménez (2009) afirma que las críticas a la escuela tradicional suelen tener unas características comunes tales como:

- Se produce un retraso de la escuela tradicional debido a su conservadurismo; los cambios sociales se producen con más rapidez que los cambios escolares.
- Sólo se transmiten conocimientos.
- Lo que el alumno hace o aprende en la escuela no le es de gran utilidad en la vida extraescolar.
- No tiene en cuenta una enseñanza basada en la personalidad de cada alumno.
- Se premia más al individualismo que al grupo.
- El docente adopta un papel autoritario y el alumno un papel permisivo, lo que da lugar a un clima de miedo que frena la espontaneidad y creatividad del alumnado.
- La escuela tradicional prepara al alumno para el mercado laboral y no para la vida.

Este movimiento está asociado con el nuevo desarrollo de la “Escuela Nueva”, fruto de las transformaciones socioeconómicas, políticas y demográficas que produjo el crecimiento exponencial del capitalismo. Va a estar centrada

en los intereses de los alumnos, potenciando así su autonomía y sus capacidades para resolver problemas.

La infancia en la Escuela Nueva no es considerada como un estado de imperfección, sino que es una etapa de la vida que tiene unas necesidades específicas, y por este motivo, la enseñanza se tiene que centrar en el presente, es decir, en el alumno y no en el futuro adulto. Con todo esto se consigue que el alumno viva su infancia.

La Escuela Nueva ayuda al alumno a solucionar sus problemas presentes pero lo principal es que empodera a los alumnos para que aprendan a enfrentarse y solucionar aquellos problemas que se le presenten a lo largo de la vida, les enseña a respetar, a poder expresarse libremente, en definitiva, a forjar la personalidad del alumno.

A modo de conclusión, siguiendo a García Jiménez (2009), se distinguen dos tipos de docentes:

- Los docentes que aceptan la escuela tal y como es (Escuela Tradicional).
- Los docentes que quieren transformar la escuela (Escuela Nueva).

En la siguiente tabla, nos encontramos con los diferentes criterios que tienen la escuela tradicional y la escuela nueva.

Tabla 5 Comparación entre Escuela Tradicional y Escuela Nueva.

<b>CRITERIOS</b>	<b>ESCUELA TRADICIONAL</b>	<b>ESCUELA NUEVA</b>
<b>Enfoque educativo</b>	Enfocado en el desarrollo cognitivo del alumno. Enseñanza instructiva. Fomento del individualismo. Orientado al mercado laboral.	Enfocado en el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumno. Cooperación y solidaridad. Orientado para la vida y el mercado laboral.
<b>Rol del docente</b>	Papel autoritario. Transmisor de conocimientos e ideas que otros han determinado con antelación.	Facilitador y guía en el proceso educativo. Promotores de una transformación educativa.
<b>Rol del alumno</b>	Papel pasivo. Cualidades impuestas por el adulto, la infancia es considerada una imperfección, sería una mera etapa por la que hay que pasar para ser adulto.	Papel activo. Desarrollo de la espontaneidad y creatividad del alumno. El alumno es el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CRITERIOS	ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA NUEVA
<b>Organización</b>	Piramidal fomentada en el formalismo y la memorización, didactismo y competencia, autoritarismo y disciplina.	Horizontal.
<b>Aprendizaje</b>	Transmisión de conocimientos del maestro al alumno.	Participación activa del alumno.
<b>Técnicas en el proceso de aprendizaje</b>	Memorización y repetición de información.	Experimentación y participación activa.
<b>Evaluación</b>	Cuantitativa.	Cualitativa.

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 2.4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Según la Dra. Lourdes Galeana de la O (2006) el aprendizaje basado en proyectos puede tener varios enfoques como: método de instrucción, estrategia de aprendizaje, estrategia de trabajo. Este aprendizaje hace que los alumnos formen equipos integrados por personas con perfiles diferentes que harán que con su trabajo en conjunto solucionen problemas reales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un estilo de aprendizaje en el que los alumnos implementan, planean y evalúan diferentes proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula en la escuela. (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Según Trujillo, F. (2015), el ABP es una metodología que permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos que dan lugar a la resolución de diversos problemas en la vida real. El ABP debe tener sentido para los alumnos y deben percibirlo como para hacer bien ya que les importa.

Figura 1 Elementos esenciales para un PBL.



Fuente: Larmer, J., Mergendoller, J (2015).

Traducción: Ángela Gutiérrez.

- Contenido significativo (significant content). Los alumnos deben encontrar en el proyecto muestras significativas, real y cercano a su entorno e intereses.
- Necesidad de saber (need to know). Tenemos que describir la tarea a los alumnos y guiarlos en el proceso de aprendizaje.
- Una pregunta que dirija a la investigación (driving question). La pregunta tiene que ser compleja y conectada con el núcleo de lo que se desea que los alumnos aprendan.
- Los alumnos deben tener voz y voto (voice & choice). Deben de tener posibilidad de elección dentro del proyecto.
- Competencias del siglo XXI (21 st century skills). Posibilidad de que los alumnos puedan practicar y aprender las competencias nuevas.
- Investigación lleva a innovación (in-depth inquiry). En el proceso de investigación los alumnos tienen que seguir unos pasos que los lleve a la búsqueda de nuevos recursos.

- Evaluación, retroalimentación y revisión (revisión & reflection). Mientras los alumnos realizan sus tareas el docente tiene que estar supervisándola y evaluándola.
- Presentación del producto final ante una audiencia (public audience). Los resultados han de ser expuestos ante otras personas externas al aula.

En la siguiente tabla nos encontramos con una comparación entre Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje por Proyectos, diferenciando el tipo de inicio, el tema a tratar, el reto, temporalización, actividades, producto final, etc.

Tabla 6 Diferencias entre ABP y Aprendizaje por Proyectos.

<b>ABP</b>	<b>VS.</b>	<b>APRENDIZAJE POR PROYECTOS</b>
Surge del alumno, del profesor o de ambos.	<b>INICIO</b>	Debe conectar con los intereses del alumnado.
Debe estar vinculado al currículo.	<b>TEMA</b>	Puede estar o no vinculado al currículo.
Se plantea un reto relacionado con el mundo real con el fin de adquirir habilidades necesarias para resolver problemas cotidianos	<b>RETO, PREGUNTA</b>	No es necesario.
Debe estar programado y sistematizado	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Los intereses e investigaciones realizadas por los alumnos marcan el rumbo, por lo tanto, no hay temporalización.
Van encaminadas a la consecución del producto final.	<b>ACTIVIDADES</b>	No van dirigidas a la consecución de un producto final. Las actividades de desarrollo tienen sentido por sí mismas.
Debe dar respuesta al reto, problema o pregunta planteado al principio.	<b>PRODUCTO FINAL</b>	No es necesario que sea la respuesta al reto, problema o pregunta planteada al principio.
Metodología activa	<b>TIPO DE METODOLOGÍA</b>	Metodología activa.
Alumno es productor, consumidor e investigador en el proceso de su propio aprendizaje	<b>PAPEL DEL ALUMNO</b>	Alumno es productor, consumidor e investigador en el proceso de su propio aprendizaje.
Docente es mediador y facilitador en el proceso de aprendizaje.	<b>PAPEL DEL DOCENTE</b>	Docente es mediador y facilitador en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Larmer y Ross (2009).

Para poder trabajar a través de un ABP tenemos que seguir un proceso para poder llevar a cabo el trabajo correctamente. El proceso es el siguiente:

- Lanzar el proyecto a través de un evento inicial que capte la atención e interés de los alumnos.
- Planificación del proyecto y de la futura evaluación.
- Investigación y búsqueda de información.
- Realización de trabajos prácticos.
- Evaluación y reflexión sobre lo aprendido.
- Presentar el producto final producido en el proyecto
- Reflexión final sobre los conocimientos aprendidos.

Figura 2 Como aplicar el aprendizaje basado en proyectos.



Nota. Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en 10 pasos (infografía) Aula Planeta.

Este tipo de aprendizaje tiene sus raíces en el constructivismo. Este se apoya en la comprensión del funcionamiento del cerebro, en cómo almacena y recupera la información, etc.

El rol del profesor es más el de mediador o guía, y su labor va a estar centrada en guiar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2006).

En la siguiente tabla nos encontramos con el Aprendizaje Basado en Proyectos desde diferentes perspectivas, desde el punto de vista del docente, así como desde el punto de vista del alumno.

Tabla 7 ABP desde el punto de vista del docente y del alumno.

<b>ABP</b>	
<b>DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE</b>	<b>DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO</b>
Tiene contenidos y objetivos auténticos.	El ABP está centrado en el alumno.
Hace uso de una evaluación real.	Potencia el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre los alumnos.
Este tipo de aprendizaje es facilitado por el docente, el cuál actúa como orientador en el proceso,	Permite que se realicen mejoras en sus actuaciones.
Tiene metas educativas explícitas.	Diseñado para que el alumno esté activo en la resolución de la tarea.
Tiene sus raíces en el constructivismo.	Necesita que el alumno elabore una actuación.
Está diseñado para que el docente también aprenda.	

*Fuente: elaboración propia.*

Según Sánchez, J. (2013), el aprendizaje basado en proyectos ha ido ganando popularidad en los últimos años. El ABP es un conjunto de tareas las cuáles su función es la resolución de problemas o preguntas por parte de los alumnos en procesos de investigación que termina con un producto final para poder enseñarlo a los demás.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en el ABP el alumno es el protagonista de su aprendizaje y el profesor tiene que garantizar que el proyecto encuentre equilibrio entre habilidad y desafío, teniendo un buen aprendizaje. (Johari & Bradshaw, 2008).

El ABP tiene una serie de beneficios sobre el aprendizaje, a continuación, señalemos los beneficios según diferentes autores:

- Según Williard y Duffrin (2003), mejora la satisfacción con el aprendizaje y se prepara a los alumnos para su futuro laboral.
- Según Rodríguez-Sandoval et al (2010), el 30% de los estudiantes habían aprendido bien y el 60% muy bien.

- Según Mioduser & Betzer, 2007, los alumnos presentan mejores notas en las pruebas.
- Restrepo (2005) expone que el ABP activa conocimientos previos, mejora destrezas de estudio, se desarrollan habilidades, etc.

A continuación, veamos los diferentes objetivos que se pretenden conseguir a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con los niños y niñas:

- Mejorar la habilidad para resolver problemas.
- Potenciar la capacidad de trabajo en equipo.
- Desarrollar las capacidades mentales.
- Aumentar el conocimiento de las TIC.
- Mayor responsabilidad del aprendizaje propio.

Según Rubén Dario (2013), las ventajas que nos proporciona el ABP son:

- Los alumnos son libres a la hora de tomar decisiones.
- Aprendizaje motivador.
- Se potencia la autoconfianza.
- Los alumnos configuran las situaciones de aprendizaje.
- Favorece la apropiación de los contenidos.
- Aprendizaje de forma integral.
- Ejercita el pensamiento científico, ya que formula hipótesis.
- Niveles superiores de aprendizaje.
- Aprendizaje investigativo.

Chávez, Cantú y Rodríguez (2016) piensan que se pueden obtener resultados satisfactorios si se involucran activamente a los alumnos en el ABP y el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

## 2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Cada edad de los alumnos está caracterizada por diferentes características intrínsecas de acuerdo a su edad, en este caso nos centraremos en la edad de 6 años que se caracteriza por tener un desarrollo:

### 2.5.1. Desarrollo cognitivo

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget se encuentran en el estadio preoperatorio que está centrado desde los 2 a los 7 años de edad. Se caracteriza por el juego simbólico, la intuición, el animismo, el egocentrismo, etc.

### 2.5.2. *Desarrollo psicomotor*

El niño a esta edad ya tiene mejorada la capacidad de coordinación muscular y las habilidades perceptivas en actividades concretas. La realización del trazo es mejor debido a la mejora de la psicomotricidad fina. Además, se mejora el tono muscular, la agilidad y el equilibrio del alumno.

### 2.5.3. *Desarrollo del lenguaje*

En esta edad los alumnos se vuelven más competentes en cuanto al conocimiento, lenguaje, aprendizaje, etc. Empiezan a utilizar símbolos y pueden manejar conceptos como tiempo, espacio, edad de una manera más eficiente. A esta edad deben de tener más de 1500 palabras aprendidas.

### 2.5.4. *Desarrollo afectivo-social*

A esta edad cada vez van siendo más sociables, superando el egocentrismo. Se refuerzan los vínculos con sus iguales, el juego simbólico se hace aún más complejo y alcanzan autonomía en habilidades básicas de la vida diaria.

## 2.6. ABP EN ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Como este artículo va a estar enfocado en alumnos con necesidades especiales debemos señalar cómo se trabaja el Aprendizaje Basado en Proyectos con tales alumnos.

En el actual sistema de educación se entiende a un alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) el que necesita de determinados apoyos y atenciones educativas específicas ya que existen en ellos capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial o trastornos graves de conducta.

Según Taco, et al. (2023), el ABP es una herramienta efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Presenta beneficios los cuales van a promover un aprendizaje inclusivo, significativo y participativo.

El objetivo principal de la propuesta de Villanueva, et al., (2022), fue analizar el impacto del ABP, para ello trabajaron con estudiantes e instituciones educativas, los resultados fueron que el ABP fortaleció las habilidades de gran proporción de los estudiantes.

Por último, el ABP proporciona a los alumnos con NEE un enfoque práctico y significativo positivo para su proceso de aprendizaje, lo que va a suponer un

mejor rendimiento académico. En este proceso los alumnos con NEE experimentan su auto concepto y la capacidad para relacionarse con sus iguales y la sociedad que le rodea. El ABP hace además que los alumnos con NEE se involucren en su aprendizaje lo que hace que exista una actitud positiva hacia el aprendizaje, esencial para el éxito académico.

Además, se permite que trabajen junto a sus compañeros lo que hará que se reduzcan las barreras sociales y se fomente un aprendizaje inclusivo.

## 2.7. MARCO LEGAL

La LOMLOE es la actual ley educativa, aprobada a final de 2020. En esta normativa solo hay un único artículo. Dentro de este artículo, en el apartado cuarenta y nueve, modifica los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE. En este apartado queda constancia de los siguientes términos: “..., por tener necesidades educativas especiales, por trastornos, por situación de vulnerabilidad, etc., puedan llegar a conseguir el mayor desarrollo de sus capacidades personales y además los objetivos propuestos para todos los alumnos”.

Según la LOMLOE en el artículo 73. Ámbito. En dicho artículo se reconoce a los alumnos con necesidades educativas especiales el cuál afronta barreras que limitan su acceso, aprendizaje, etc., causadas por discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de todo ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para poder conseguir los objetivos adecuados a su desarrollo.

Además, cuentan con una disposición adicional cuarta relacionada a la evolución de la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. En esta disposición la Ley expone la necesidad de dotar a los centros ordinarios en un máximo de 10 años con recursos suficientes y necesarios para poder conseguir tanto lo presentado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 con relación a las mejoras para la atención del alumnado con discapacidad. Además, determinan que los centros de educación especial deben de escolarizar al alumnado que precisa de una atención muy especializada y sean centros de referencia para los colegios y centros ordinarios.

### 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Es importante tener objetivos en mente durante el transcurso de la propuesta de intervención, para así tener una motivación y poder mejorar el aprendizaje en diferentes ámbitos (social, cognitivo, etc.). La finalidad de la intervención pasa porque el alumnado conozca, de primera mano, la importancia de la agricultura en nuestra localidad.

#### 3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de un proyecto debe ser medible y cuantificable, además de ser preciso y concreto. Debe de englobar todo el aprendizaje que queremos conseguir a través de la intervención. El objetivo general para la intervención es el siguiente:

- Mejorar el aprendizaje de niños y niñas con necesidades especiales mostrando y demostrando el gran abanico de posibilidades que existen para que los alumnos mejoren en el ámbito cognitivo.

#### 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como se ha mencionado anteriormente, toda propuesta de intervención tiene que tener un objetivo general y además objetivos específicos. Con estos objetivos pretendemos conseguir más específicamente el aprendizaje propuesto. Los objetivos específicos son un desglose del objetivo general para que luego nos sea más fácil comprobar que se ha cumplido el objetivo general propuesto. Los objetivos específicos propuestos para la intervención son los siguientes:

- Contribuir en el aprendizaje de los niños y niñas en el ámbito académico y en el ámbito familiar.
- Conocer el currículo de Educación Infantil y su relevancia en el ámbito de la diversidad.
- Diseñar una intervención educativa para los niños y niñas de 5 años (tercer curso de Educación Infantil "segundo ciclo) y su puesta en práctica.
- Enseñar al alumnado aspectos de mejora de aprendizaje de una manera dinámica

### 4. PROPUESTA INTERVENCIÓN

#### 4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de actividades va a estar dirigida a alumnos de 6 años y tendrá en todo momento en cuenta la atención a la diversidad y la inclusión ya que va a estar dirigida a un aula en la que nos vamos a encontrar a alumnos con necesidades educativas especiales.

Se va a llevar a cabo esta propuesta para que conozcan la gastronomía de la localidad y la idiosincrasia de un pueblo, realizando las actividades en grupo para fomentar las relaciones sociales. En nuestra propuesta le enseñaremos a los alumnos como es el olivo, las labores que se realizan en el campo para que el olivo de sus frutos correctamente, acudiremos un día a recoger nuestras propias aceitunas que más tarde aliñaremos. Además, realizaremos aceite con nuestras aceitunas y enseñaremos a las familias todo el trabajo realizado por los alumnos durante toda la intervención.

## 4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

### 4.2.1. Centro

El centro Planeta se encuentra en Arahal, concretamente en la provincia de Sevilla, Andalucía. Se encuentra cerca del IES La Campiña y del CEIP La Fuente.

El municipio se encuentra en la Campiña Sevillana y está situado a 117 metros de altitud y está a 45 minutos (52,0 km) de la provincia de Sevilla por la A-92. Cuenta con una población de 19.500 habitantes aproximadamente. Este municipio cuenta con diversos colegios y espacios destinados al desarrollo de los niños.

Arahal basa su economía en la agricultura donde la aceituna de mesa es la mayor protagonista entre las que podemos encontrar la manzanilla y la gordal, siendo el primer productor a nivel mundial de estas variedades. La superficie cultivada dedicada al verdeo abarca las 8.545 hectáreas, se producen en torno a los 30 millones de kilos de aceitunas.

En la etapa de recolección de aceitunas se produce un aumento de trabajo por lo que una gran cantidad de trabajadores y trabajadoras se dedican temporalmente a la recolección de la aceituna de mesa. En nuestro pueblo hay muchas mujeres que se dedican a las labores del hogar durante todo el año, sin embargo, cuando llega la época de recolección dejan a un lado las labores hogareñas para irse al campo y así poder sacar un dinero extra para la familia.

#### 4.2.2. Características de los alumnos

Esta propuesta va dirigida a alumnos de Educación Infantil concretamente a alumnos de 6 años, este sería el último curso del segundo ciclo de esta etapa educativa. En este grupo nos encontramos con alumnos con necesidades educativas especiales.

El aula va a estar compuesta por 18 alumnos; 7 niñas y 11 niños con la edad entre 5 y 6 años. En clase tenemos niños con TEA, retraso madurativo y retraso en el lenguaje.

#### 4.3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCION

Los objetivos que voy a tener en cuenta en la intervención de mi propuesta me voy a basar en los objetivos establecidos según el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; los objetivos del currículum son:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

#### 4.4. COMPETENCIAS CLAVES.

Entre todas las competencias claves que encontramos en la Ley, destacamos las que vamos a trabajar en esta situación de aprendizaje:

- *Competencia en comunicación lingüística.* Se potencian intercambios de comunicación entre iguales, dotados de intencionalidad y contenidos elaborados a partir de conocimientos, actitudes y destrezas que se vayan adquiriendo.
- *Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.* Se inician en las destrezas lógico-matemáticas y comienza el pensamiento científico a través del juego, manipulación, etc. Se tiene en cuenta la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, comprobación de fenómenos y la manipulación de objetos.
- *Competencia digital.* Se inicia el proceso de alfabetización digital que conlleva al acceso de la información, creación de contenidos y comunicación a través de los medios digitales. Además, el uso de herramientas digitales puede aumentar la motivación, comprensión y progreso en la adquisición de aprendizajes.
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender.* Se inician con el reconocimiento, expresión y control progresivo de sus emociones y sentimientos, así como el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía. Además, se produce el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se aprende en sociedad cooperando con otras personas.
- *Competencia ciudadana.* Se ofrecen modelos que favorezcan el aprendizaje de valores de respeto, equidad, inclusión, etc., y que ofrezcan pautas para la resolución de conflictos de manera pacífica y dialogada. Además, se fomenta un compromiso con los valores y el cuidado y protección de los animales.
- *Competencia emprendedora.* La creación y la innovación son factores claves para el desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía activa a lo largo de la vida.
- *Competencia en conciencia y expresión culturales.* Se fomenta en esta etapa la expresión creativa de emociones, sentimientos, a través de diversos lenguajes. Además, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad.

#### 4.5. SABERES BÁSICOS

Los contenidos se organizan en áreas y se presentan en forma de saberes básicos. Las áreas de la Educación Infantil son las siguientes:

- Área 1: Crecimiento en Armonía.
- Área 2: Descubrimiento y Exploración del Entorno.
- Área 3: Comunicación y Representación de la Realidad.

En este caso, nos centraremos en el área 2 del descubrimiento y exploración del entorno aunque, en menor medida, también trabajaremos el área 1 de crecimiento en armonía.

A continuación, veremos los contenidos que se presentan en cada una de las áreas que se van a trabajar.

## **ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA**

### **A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.**

- a. Autoimagen positiva y ajustada ante los demás.
- b. Identificación y respeto de las diferencias.
- c. Los sentidos y sus funciones. El cuerpo y el entorno.
- d. El movimiento: control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos.
- e. Implicaciones de la discapacidad sensorial o física en la vida cotidiana.
- f. Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones.
- g. El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Normas de juego.
- h. Progresiva autonomía en la realización de tareas.

### **B. Desarrollo y equilibrio afectivos.**

- a. Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.
- b. Estrategias de ayuda y cooperación en contextos de juego y rutinas.
- c. Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás.
- d. Aceptación constructiva de los errores y las correcciones: manifestaciones de superación y logro.
- e. Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.
- f. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.
- g. Necesidades básicas: manifestación, regulación y control en relación con el bienestar personal.

- h. Hábitos y prácticas sostenibles y eco socialmente responsables relacionados con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno.
- i. Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea; normas de comportamiento social en la comida, el descanso, la higiene y los desplazamientos, etc.

C. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

- a. La diversidad familiar.
- b. La familia y la incorporación a la escuela.
- c. Habilidades socio afectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.
- d. Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto.
- e. Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.
- f. La amistad como elemento protector, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz.
- g. Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación.
- h. La respuesta empática a la diversidad debida a distintas formas de discapacidad y a sus implicaciones en la vida cotidiana.
- i. Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos y prejuicios.
- j. Asentamientos y actividades del entorno.
- k. Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno.

**ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO.**

A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.

- a. Cualidades o atributos de objetos y materiales. Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación.
- b. Situaciones en las que se hace necesario medir.
- c. Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento.

- d. El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario...

B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.

- a. Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.
- b. Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.
- c. Modelo de control de variables. Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información.
- d. Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos o consensos en la toma de decisiones.
- e. Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.
- f. Procesos y resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones.

C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.

- a. Respeto y protección del medio natural.
- b. Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico

#### 4.6. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

La metodología refleja el conjunto de decisiones que informan y definen la práctica educativa. La elaboración de las propuestas pedagógicas de esta etapa atenderá a la diversidad de los alumnos, se tendrán en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, de ahí la decisión de intervenir por edades, en este caso 6 años.

En el caso de esta intervención, las actividades van a estar diseñadas en torno a un centro de interés “las aceitunas”, ya que a los niños y niñas les falta más conocimiento sobre el cuidado del medio rural, la agricultura es algo imprescindible en nuestras vidas, sin el campo no habría vida.

Se implementará este proyecto basado en las aceitunas para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y a la vez asumiendo desde pequeñas

responsabilidades y respeto por lo que nos rodea, así que cuando hablamos del medio ambiente nos referimos a un sistema formado por elementos naturales y artificiales que están interrelacionados y que son modificados por la acción humana. En cuanto al centro de interés debe promover y desarrollar las acciones con los niños y niñas para fortalecer prácticas de autocuidado, cuidado mutuo y cuidado del entorno que le rodea, siendo solidarios y cooperando con la vida de todo un planeta que espera nuestro granito de arena para seguir contribuyendo a la conservación de las especies.

La metodología de trabajo será en todo momento activa ya que los alumnos van a ser partícipes en todo momento en la propuesta de actividades y porque va a estar basada en el aprendizaje basado en proyectos, será participativa porque podrán participar en todo momento, y no olvidarnos de lúdica, ya que serán actividades muy llamativas y novedosas para ellos, esto hará que estén mucho más atentos a las actividades y el nivel de motivación aumente.

La metodología activa proporcionará al alumno el ser protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.7. TEMPORALIZACIÓN

La duración de la intervención va a ser de 3 meses, del 8 de enero de 2024 hasta el 15 de marzo, lo que sería el segundo trimestre desde la vuelta de vacaciones de Navidad hasta dar las vacaciones de Semana Santa. Las sesiones durarán o todo el día o sólo una parte como por ejemplo 1 o 2 horas, eso variará en función del tipo de sesión.

Vamos a realizar una sesión por semana que normalmente, se realizarán los viernes. En total serán 10 sesiones.

- Sesión 1: “Conocemos a Olivita”.
- Sesión 2: “Asamblea: nos visita un familiar”.
- Sesión 3: “A coger Olivitas”.
- Sesión 4: “Visita a la almazara”.
- Sesión 5: “Elaboramos Olivitas prietas”.
- Sesión 6: “Jabón con Olivita”.
- Sesión 7: “Aliñamos a Olivita”.
- Sesión 8: “Plantamos nuestro olivo”.
- Sesión 9: “El mural del señor olivo”.
- Sesión 10: “Exposición de Olivitas”.

Figura 3 Calendario de Enero

2 0 2 4

# E N E R O

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12 Sesión 1: "conocemos a Olivita".	13	14
15	16	17	18	19 Sesión 2: "Asamblea".	20	21
22	23	24	25	26 Sesión 3: "A coger olivitas"	27	28
29	30	31				

*Fuente: elaboración propia.*

Figura 4 Calendario de Febrero

2 0 2 4

# F E B R E R O

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			01	02 Sesión 4: "Visita a la almazara".	03	04
05	06	07	08	09 Sesión 5: "Elaboramos Olivitas prietas".	10	11
12	13	14	15	16 Sesión 6: "Jabón con Olivita".	17	18
19	20	21	22	23 Sesión 7: "aliñamos a Olivita".	24	25
26	27	28	29			

*Fuente: elaboración propia.*

Figura 5 Calendario de Marzo

2 0 2 4

# M A R Z O

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				01 Sesión 8: "Plantamos nuestro olivo".	02	03
04	05	06	07	08 Sesión 9: "El mural del señor olivo"	09	10
11	12	13	14	15 Sesión 10: "Exposición de Olivitas".	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Fuente: elaboración propia.

## 5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A continuación, expondremos una a una las sesiones que se van a llevar a cabo durante la propuesta de intervención con los alumnos. Nos encontraremos con actividades innovadoras para los alumnos, participativas y activas durante todo el proceso, esto hará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea favorecedor.

---

### Sesión 1: "Conocemos a Olivita".

En esta actividad se evaluará si los niños tienen la capacidad de trabajar en grupo y si conocen a Olivita y de dónde proviene. La evaluación será mediante rúbricas a través de lista de control, se evaluará mediante la observación a lo largo del transcurso de la sesión.

<b>TÍTULO</b>	Conocemos a Olivita.		
<b>TIPO</b>	Actividad de introducción.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las aceitunas.</li> <li>- Conocer el olivo y su fruto.</li> <li>- Mantener la concentración en la actividad.</li> <li>- Escuchar mientras se explica la tarea.</li> <li>- Realizar adecuadamente la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Carta, fotografías de diferentes árboles (naranja, higuera, olivo), aceitunas.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	Los alumnos van a estar en asamblea y les vamos a contar que nos va a visitar Olivita y que nos va a dejar una carta para ellos porque necesita su ayuda, Olivita se ha caído del árbol y no recuerda cuál es el suyo. Enseñaremos a los alumnos varias fotos de diferentes árboles para que identifiquen en qué árbol vive Olivita.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Para atender a la diversidad tendremos en cuenta el ritmo de aprendizaje de todos los alumnos y se les proporcionará ayuda a los alumnos que la necesiten a la hora de resolver la actividad. Se distribuirán las aceitunas que hagan falta para que cada alumno las tenga en sus manos, sentir, oler, etc.		

Fuente: elaboración propia.

### Sesión 2: “Asamblea: nos visita un familiar”.

En esta sesión vamos a evaluar si los alumnos están concentrados y atentos en la explicación del familiar acerca del olivo. Una vez finalizada la información proporcionada por el familiar realizaremos una serie de preguntas para comprobar si han aprendido algo con esta sesión. La evaluación será mediante rúbricas a través de lista de control, se evaluará mediante la observación a lo largo del transcurso de la sesión.

<b>TÍTULO</b>	“Asamblea: nos visita un familiar”.		
<b>TIPO</b>	Actividad de introducción.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conocimientos básicos del olivo.</li> <li>- Conocer las labores del cultivo.</li> <li>- Conocer las herramientas de labranza.</li> <li>- Escuchar mientras se realiza la tarea.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Fotos del olivo, fotos de las labores que se realizan en el olivar, herramientas.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>En esta sesión pediremos a las familias que cuenten con un agricultor en ella, que nos ayude a conocer aún más las labores del campo. Tendrán que enseñarnos fotos del olivo, campo, aceitunas, herramientas, etc.</p> <p>Una vez finalizada la información proporcionada por el familiar realizaremos las siguientes preguntas a los alumnos:</p> <p>Enseñaremos fotos de las herramientas y preguntaremos si las conocen. Preguntaremos cuáles son las labores que se realizan en el olivar.</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	En esta sesión para atender a la diversidad por ejemplo un alumno que no tenga la visión al 100% le recomendaremos que se ponga cerca del familiar para que pueda ver bien las imágenes que nos vaya a enseñar.		

*Fuente: elaboración propia.*

### Sesión 3: "A coger Olivitas".

Esta sesión la vamos a evaluar observando si los alumnos aprenden cómo coger aceitunas, si disfrutan de la actividad, de la salida al campo con los compañeros, etc. La evaluación será mediante rúbricas a través de lista de control, se evaluará mediante la observación a lo largo del transcurso de la sesión.

<b>TÍTULO</b>	"A coger Olivitas".		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	Toda la mañana.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coger aceitunas.</li> <li>- Disfrutar de la actividad.</li> <li>- Cooperar con los compañeros.</li> <li>- Mantener la concentración en la actividad.</li> <li>- Cuidar el medio ambiente.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Necesitaremos llevar una nevera con el desayuno.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	En esta sesión vamos a realizar una salida al campo, en este día los alumnos cogerán aceitunas del olivo y así verán lo que es un día de trabajo en el campo. También podrán cooperar con los compañeros y desayunar allí.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	En esta sesión para atender la diversidad por ejemplo un alumno que tenga la motricidad un poco menos desarrollada que los demás, se le pondrá en pareja con otro compañero para que pueda ayudarlo.		

*Fuente: elaboración propia.*

### Sesión 4: "Visita a la almazara".

En esta sesión vamos a evaluar si los niños conocen o no una almazara, también veremos si muestran interés y disfrutan de la actividad. La evaluación será a través de la observación durante la sesión y se evaluará a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	"Visita a la almazara".		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	Toda la mañana
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir a los niños en el proceso de elaboración del aceite de oliva.</li> <li>- Conocer las instalaciones de la almazara.</li> <li>- Conocer cómo se elabora el aceite de oliva.</li> <li>- Disfrutar de la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Aceitunas recogidas en la sesión 3, autobús.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>En esta sesión los alumnos van a visitar la almazara, llevaremos las aceitunas que hemos recogido en la sesión 3 para poder realizar nuestro propio aceite en la almazara.</p> <p>Les explicaremos a los alumnos que es una almazara que es un lugar donde se procesa el fruto del olivo (las aceitunas) para obtener aceite de oliva.</p> <p>Los alumnos podrán observar el proceso de elaboración del aceite de oliva y cómo se envasa y comercializa. En la almazara tendremos un monitor que irá explicando a los alumnos todo el proceso y para qué sirve cada maquinaria.</p> <p>Una vez finalizada la explicación y elaborado nuestro propio aceite, podremos realizar una cata de él, es decir, podremos probar nuestro propio aceite.</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Si por ejemplo tenemos a algún alumno con TEA, tendremos preparado paso a paso lo que vamos a realizar mediante pictogramas para que se vaya organizando y sepa que es lo que vamos a ir haciendo.		

Fuente: elaboración propia.

### **Sesión 5: “Elaboramos Olivitas prietas”.**

En esta sesión vamos a evaluar a los alumnos comprobando si están realizando la actividad correctamente y tratando bien los alimentos. La evaluación será a través de la observación directa durante la sesión y se recogerá a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	“Elaboramos Olivitas prietas”.		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora y 30 minutos.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cómo se aliñan las aceitunas prietas.</li> <li>- Conocer los productos para aliñar las aceitunas.</li> <li>- Disfrutar de la actividad.</li> <li>- Adentrar a los alumnos en el proceso de elaboración de aceitunas case-ras.</li> <li>- Fomentar el trabajo en equipo.</li> <li>- Fomentar la creatividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupos de 4 o 5 alumnos.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Aceitunas, orégano, ajo, comino, pimienta de ñora, especias variadas y aceite de oliva virgen extra.		

**DESARROLLO DE  
LA ACTIVIDAD**

La actividad va a consistir en aliñar aceitunas prietas. En primer lugar, vamos a realizarle una entrevista al dueño de la única empresa en el mundo que comercializa las aceitunas prietas, para que nos dé información acerca de esto y nos diga cuáles son los pasos a seguir para la elaboración del aliño de estas aceitunas. Una vez tengamos todos los datos nos podremos manos a la obra, cuando las aceitunas estén aliñadas podremos probarlas. Las preguntas realizadas en la entrevista son las siguientes:

¿De dónde viene el nombre de aceituna prieta?

Siempre ha escuchado que tiene dos acepciones: del prieto portugués negro o de apretar, del color por ser negra. Su origen se remonta a los fenicios.

El término prieta también se lo decían porque le echaban peso para deshidratarla.

¿Es un producto único de Arahal?

Se produce en muchos sitios. La cuna de la aceituna negra es en Grecia.

Proceso.

Lo más importante es la maduración y la deshidratación.

¿En qué fecha se suele recolectar esta aceituna?

Cuando la aceituna esté madura, eso lo indica el olivo. En las casas antiguamente se hacían con aceitunas del suelo, pero en este sistema nuevo sanidad no permite que se comercialicen aceitunas del suelo.

Producción.

Ellos suelen hacer 30 mil kilos al año.

Objetivo.

Su objetivo es en un año o dos años es hacerle el escandallo a la aceituna, que es una muestra representativa de la producción de un olivar. Sobre esa muestra se ve el porcentaje bueno de producción.

Elaboración antiguamente.

Antiguamente en las casas se hacía entre dos partes: el marido recogía las aceitunas y la mujer se dedicaba a aliñarlas.

El aliño de la prieta es en seco. Es importante el recogerla, secarla y aliñarla. Una prieta bien cogida y deshidratada no haría falta aliñarla. Es la única aceituna que te puedes comer directa del olivo sin hacerle nada.

¿Cuáles son los pasos a seguir?

Coges las aceitunas del olivo maduras, clasificar las aceitunas en canastas, echar en sal. Normalmente son 21 días de secado, cuando están más verdes necesitan 40 días.

Cuando la aceituna ha salido de la sal debe tener el hueso negro, eso demostrará que el proceso ha sido realizado con éxito.

Se colocan una capa de sal, otra de aceitunas y así sucesivamente.

	<p>El punto clave de la aceituna prieta es que le tiene que dar el sol, es primordial.</p> <p>Antiguamente la prieta se sajava porque al tener la piel rota se deshidrataban antes.</p> <p>En la empresa tienen 2 años de caducidad los productos de aceitunas prietas.</p> <p>El aliño: orégano, ajo, comino, pimienta de ñora, especias variadas y aceite de oliva virgen extra.</p> <p>Se puede presentar en cristal si se pasteuriza, en plástico, en forma de paté.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Si por ejemplo tenemos alumnos que les de asco tocar algún ingrediente podrán utilizar guantes para poder realizar la actividad sin ningún tipo de inconvenientes.

*Fuente: elaboración propia.*

### Sesión 6: “Jabón con Olivita”.

Esta sesión vamos a evaluar si los alumnos atienden o no a la actividad y la implicación a la hora de hacer preguntas o ayudar al familiar. La evaluación será mediante la observación durante la sesión y se evaluará a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	“Jabón con Olivita”.		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	2 horas.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cómo reciclar el aceite.</li> <li>- Conocer los usos del aceite.</li> <li>- Potenciar el reciclaje.</li> <li>- Mantener la concentración durante la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Aceite usado (colado), vaso, agua, sosa cáustica, balanza, varilla, cazo, sal, cuchara, molde para el jabón.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>Esta actividad va a consistir en elaborar jabón, durante todo el curso estaremos recogiendo aceite usado que los alumnos traerán de casa, una vez que tengamos una cantidad considerable invitaremos a algún familiar que sepa elaborar jabón con aceite usado para que le pueda enseñar los pasos a seguir para elaborar jabón a nuestros alumnos. En primer lugar necesitaremos 60ml de agua y pesamos 10 gr de sosa cáustica sobre la balanza. A continuación echamos el agua y la sosa en un vaso y con la varilla mezclamos hasta que la mezcla sea homogénea. Cogemos un cazo y le echamos 60 g de aceite, y después mezclamos con la mezcla de agua y sosa, y le añadimos sal.</p> <p>A partir de este momento comenzamos a remover durante un mínimo de 10 minutos, la mezcla estará lista cuando la textura sea la similar a un yogurt cremoso, entonces será cuando la tendremos que verter a un molde.</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	En esta actividad los alumnos no van a ser partícipes, solo van a observar por lo que si algún alumno tiene problemas de vista pues se tendrá que poner en primera fila para poder ver mejor el proceso de elaboración del jabón.		

Fuente: elaboración propia.

### Sesión 7: "Aliñamos a Olivita".

En esta sesión los alumnos van a ser partícipes del proceso junto con el docente. Por lo que la evaluación será mediante la observación y será a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	"Aliñamos a Olivita".		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las diferentes variedades de aceitunas de mesa.</li> <li>- Conocer el aliño de las aceitunas.</li> <li>- Mantener la concentración durante la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupos de 4 o 5 alumnos.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Aceitunas, 1 naranja agria, 1 cabeza de ajo pelada, 1 pimiento rojo grande, vinagre, sal, agua, orégano, barreño.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>En esta sesión podemos aliñar con este tipo de aliño aceitunas como: manzanilla, gordal y verdial. Proporcionaremos a los alumnos los alimentos ya cortados y medidos para que sólo tengan que añadirlo y no tengan que usar cuchillo ni ningún utensilio que pueda ser peligroso.</p> <p>Cada alumno tendrá un barreño, aceitunas y los ingredientes.</p> <p>Primero tendrán 1 naranja agria cortada en 4 trozos, 1 cabeza de ajo pelada que tendremos que moler a trocitos, 1 pimiento rojo grande (la mitad se muele con los ajos), medio vaso de vinagre, un puñado de sal y un poquito de agua para rebajar el vinagre.</p> <p>Añadiremos las aceitunas y los ingredientes al barreño, le echaremos agua hasta que cubra las aceitunas para que no se pongan negras. Por último, añadimos un poco de orégano y tendremos que dejar que las aceitunas cojan el aliño durante unos días y ya estarían listas para comer. (Esta receta de aliñar las aceitunas es de mi abuela).</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Para atender a la diversidad en este caso el alumno que necesite más ayuda estará en un grupo con un mayor número de personas para que terminen la actividad a la misma vez que los demás grupos.		

Fuente: elaboración propia.

### Sesión 8: “Plantamos nuestro olivo”.

En esta sesión los alumnos van a ser partícipes del proceso junto con el docente, ya que entre todos plantarán el olivo en el patio del colegio, por lo que la evaluación será mediante la observación y será a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	“Plantamos nuestro olivo”.		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora y media.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cómo se planta un olivo.</li> <li>- Cuidar el olivo.</li> <li>- Cooperar entre iguales.</li> <li>- Disfrutar de la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Pala, agua, olivo.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	La actividad va a consistir en plantar un olivo pequeño en el patio del colegio. Entre todos los alumnos con una pala cada uno tendrán que abrir un agujero para poder plantar el olivo. Una vez plantado tendrán que ir regándolo todos los días para que vaya creciendo y en un futuro poder cosechar nuestras propias aceitunas en el patio del colegio.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	El alumno que no tenga la motricidad desarrollada para cavar el agujero será el que se encargue de regar el olivo una vez plantado o de dar a los compañeros los utensilios que vayan necesitando mientras se cava el agujero.		

*Fuente: elaboración propia.*

### **Sesión 9: “El mural del señor olivo”.**

En esta sesión realizaremos un mural entre todos los alumnos y el docente. Será evaluado mediante observación a través de una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	“El mural del señor olivo”.		
<b>TIPO</b>	Actividad de desarrollo.	<b>DURACIÓN</b>	1 hora.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un mural entre todos.</li> <li>- Cooperar entre iguales.</li> <li>- Participar en la actividad.</li> <li>- Potenciar la creatividad.</li> <li>- Potenciar la imaginación.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Papel continuo blanco, papel continuo marrón, ramas de olivo.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	La actividad va a consistir en elaborar un mural entre todos los alumnos, la docente realizará un tronco con papel continuo marrón simulando al tronco del olivo y en él los alumnos pegarán una vareta cada uno del olivo que tendrán que traer ellos mismos, y así construiremos nuestro olivo.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Los alumnos que no puedan conseguir ramas de olivo las compartirán con otro compañero.		

*Fuente: elaboración propia.*

### Sesión 10: "Exposición de Olivitas".

En esta actividad vamos a valorar cómo las familias disfrutan de esta actividad con sus hijos. Se realizará la evaluación mediante una lista de control.

<b>TÍTULO</b>	"Exposición de Olivitas".		
<b>TIPO</b>	Actividad de conclusión.	<b>DURACIÓN</b>	2 horas.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer que las familias conozcan las aceitunas.</li> <li>- Promocionar las aceitunas elaboradas por los alumnos.</li> <li>- Fomentar las relaciones entre iguales.</li> <li>- Disfrutar de la actividad.</li> </ul>		
<b>AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS</b>	Grupal.		
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Aceitunas aliñadas por los alumnos en otras sesiones.		
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	En esta sesión vamos a invitar a las familias a que acudan al colegio para que puedan ver la exposición de aceitunas que los alumnos han aliñado, el aceite que han molido con la aceituna recogida y el jabón que han elaborado con aceite usado. Así podrán probarlo todo y ver el trabajo que han realizado los alumnos durante el trimestre.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Lista de control.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	En esta actividad en el caso de que no pueda acudir alguna familia podríamos proponer más de un día de exposición para que ninguna familia se quede sin venir a verla.		

*Fuente: elaboración propia.*

## 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO

Con la propuesta de intervención se espera aportar resultados satisfactorios acorde a los objetivos planteados al inicio de la propuesta.

Pensamos que los objetivos que se han propuesto se han logrado satisfactoriamente, aumentando así los conocimientos sobre las diferentes metodologías de trabajo que se pueden llevar a cabo en un aula para poder así utilizarlo en la futura labor como docente. Opinamos que los objetivos están conseguidos ya que se ha tratado con las diferentes metodologías, centrándonos en el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), diseñando una propuesta de intervención con este tipo de metodología para el alumnado.

En cuanto a la evaluación de la propuesta, pensamos que los ítems de las rúbricas están claros y precisos, siempre haciendo referencia a los objetivos propuestos en cada sesión y que serán útiles a la hora de poder llevar a cabo una correcta evaluación.

El punto débil que podría presentarse sería que en el aula el alumnado no responda correctamente a la intervención y no puedan cumplirse los objetivos propuestos, para poder evitar esto es posible que se necesite el apoyo de más profesionales para que la intervención se pueda realizar correctamente. No es lo mismo realizarla un docente sólo, que un docente con la ayuda de otro profesional (psicólogo, pedagogo, logopeda, etc.), dando paso a la transversalidad, pudiendo lograr unos objetivos más amplios y no sólo en el ámbito educativo.

El punto fuerte que destacamos de la propuesta es que se ha definido este tipo de metodología meticulosamente para que cualquier docente pueda llevar a cabo dicha propuesta presentada sin ningún tipo de problema. Además, este tema es innovador para los alumnos, por lo que sería muy atractivo llevar a cabo la intervención porque tendremos a alumnos muy entusiasmados y motivados, esto hace que el clima de trabajo sea aún mejor.

Para finalizar, consideramos que la intervención es beneficiosa si tenemos contacto directo con las familias, y en nuestro caso si lo hay, ya que disponemos de sesiones en las que las familias tienen que estar implicadas. Defendemos que la participación de las familias en las escuelas es algo primordial para que el alumno tenga un correcto desarrollo, es por eso por lo que en las sesiones se ha decidido implicar la participación familiar.

A continuación, vamos a realizar la matriz DAFO para analizar la intervención.

Tabla 8 Matriz DAFO

FORTALEZAS	DEBILIDADES	I N T E R N O S
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel alto de motivación.</li> <li>• Aspecto innovador.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Constante aprendizaje sobre la agricultura.</li> <li>• Participación de las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inseguridad ante algo nuevo.</li> <li>• Riesgo que corremos como principiantes.</li> <li>• Partimos de un escaso conocimiento sobre el tema a tratar.</li> </ul>	I N T E R N O S
OPORTUNIDADES	AMENAZAS	E X T E R N O S
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por otros centros, a realizar la misma temática.</li> <li>• Aumento del desarrollo de la formación docente.</li> <li>• Apoyo familiar.</li> <li>• Ofrecer un servicio único.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay respaldo económico.</li> <li>• Padres en desacuerdo con la realización de actividades de esta índole.</li> <li>• Reticencias por parte del centro al realizar tareas innovadoras.</li> </ul>	E X T E R N O S

Fuente: elaboración propia.

## 7. EVALUACIÓN

Realizaremos tres tipos de evaluación, una irá dirigida al alumnado, otra a la práctica docente y por último otra a la propuesta de intervención.

### EVALUACIÓN AL ALUMNADO.

En esta evaluación realizaremos una evaluación inicial con un cuestionario para los alumnos para saber qué conocen acerca de las aceitunas, para así poder ver desde qué punto podemos comenzar a trabajar en la intervención.

Tabla 9 Cuestionario para el alumnado.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO	
-	¿Tienes algún familiar que se dedique a la agricultura?
-	¿Sabes cuál es la principal actividad económica de la localidad?
-	¿Sabes distinguir un olivo de otros árboles?
-	¿Sabes cuál es el fruto del olivo?
-	¿Sabes distinguir entre las diferentes variedades de aceitunas?
-	¿Sabes cómo se fabrica el aceite de oliva?
-	¿Sabes cómo son las labores del campo?

*Fuente: elaboración propia.*

Por último, realizaremos una evaluación final con una tabla de ítems en la que veremos si los alumnos han cumplido los objetivos propuestos o no.

Tabla 10 Lista de control.

ÍTEMS	SÍ	NO
Son adecuadas las actividades.		
Los objetivos se consiguen con claridad.		
Conoce la agricultura.		
Conoce el fruto del olivo.		
Conoce las labores del campo.		
Conoce el olivo.		

*Fuente: elaboración propia.*

## EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

En esta evaluación valoraremos el papel del docente en la intervención para saber cómo ha sido y qué aspectos se podrían mejorar en un futuro. Se evaluará a través de una escala de estimación mediante ítems.

Tabla 11 Escala de estimación.

ÍTEMS	Muy bien	Bien	Regular	Deficiente
Se ha conseguido los objetivos planteados.				
Han motivado a los alumnos.				
El personal se implica en la atención de los alumnos.				
Creatividad en el tema a tratar.				
Creatividad en las actividades.				
Compromiso.				
Organización de las actividades.				
Objetivos y contenidos de la intervención adecuados a la edad de los niños.				
Metodología activa y lúdica.				
Organización del tiempo adecuado en las actividades.				
Atención a la diversidad.				
Interacción en la actividad.				
Adaptaciones curriculares correspondientes.				

Fuente: elaboración propia.

## EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

En esta evaluación evaluaremos cómo ha sido el transcurso de la intervención durante todo el proceso. Así podremos corregir errores que puedan surgir para futuras intervenciones con otros alumnos. Se evaluará a través de una lista de control mediante ítems.

Tabla 12 Lista de control.

ÍTEMS	SÍ	NO
Se han cumplido los objetivos propuestos.		
La metodología es adecuada.		
Los alumnos han comprendido a través de las actividades la importancia de la agricultura.		
La temporalización ha sido la adecuada.		
Los recursos son correctos.		
La evaluación ha sido acertada.		
Son adecuadas las actividades.		
Los objetivos se consiguen con claridad.		

Fuente: elaboración propia.

## 8. CONCLUSIONES

Este proyecto pensamos que es muy importante para Educación Infantil, sobre todo para los alumnos a los que está dirigido ya que tienen la oportunidad de poder explorar el entorno en su localidad, Arahal, pudiendo conocer el patrimonio que les rodea.

Está compuesto de 10 sesiones que harán que el alumnado aprenda conocimientos sobre el olivo, la recolección de la aceituna, la producción de aceite, etc.

La escuela debe tener una importante función social y no sólo educativa, por lo que se deberá educar a los alumnos y alumnas de forma que cuiden el medio que nos rodea. Sabemos que es un camino muy difícil, pero muy necesario.

Además, hace falta creer en la inclusión y en la educación inclusiva para poder llevar a cabo prácticas educativas en referencia a ella.

Finalmente, trabajar con este tipo de metodología permite que el alumno participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, descubriendo ellos cómo funciona el sector de la agricultura y su gran importancia hoy en día en la localidad.

Cabría la posibilidad de extender la propuesta a los diferentes centros escolares de la localidad de Arahal, con el objeto de que no sea una simple acción aislada, sino extrapolarla a toda la localidad, dando lugar a un conocimiento pleno de la idiosincrasia de nuestro pueblo y del por qué actuamos como lo hacemos, ya que no debemos de olvidar que el medio de vida moldea la forma de actuar de la sociedad. Al igual que se ha hecho en el caso del olivo podríamos ampliarlo a los diferentes sectores que componen la actividad económica de la localidad, como por ejemplo el tema de la construcción y el sector de las manufacturas metálicas. Hay que darle la importancia que se merece el primer sector ya que sin él no sería posible la sociedad tal y como la conocemos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal González, M. D. C., y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. OPENAIRE.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15-21).
- Chávez Barquero, F. H., Cantú Valadez, M., y Rodríguez Pichardo, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. Revista electrónica de investigación educativa, 18 (1), 209-220.

- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7 (40), 1-11.
- Decreto 85/2016, de 26 de abril, por el que se regula la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía.
- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Estrella, J. (2020). Cápsula: Cómo redactar su objetivo general 1 verbo+ 3 componentes.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- García, M. S. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Jiménez, M. C., y ESO, P. O. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9.
- Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*. 56, 329-359.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación.
- Ley 1/2023, de 16 de febrero, por la que se regula la atención temprana en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Mioduser, D. & Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, 59-77.
- Parra, R. D. M. (2013). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr). *Metodologías, Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta ya Distancia UNAD*, 21.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Restrepo B., (2000). *Aprendizaje basado en problemas: Formación de profesionales de la salud*, Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia.
- Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. *Educación y Educadores*, 8, 9-19

- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R., & Satorre, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". Educación y educadores, 13(1), 13-25.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica, 1(4), 1-4.
- Serna Gómez, H., y Díaz Peláez, A. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. Fundación Universitaria María Cano. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366715443/metodologias-activas-de-aprendizaje-pdf>
- Taco, D. J. Y., Moreira, J. L. S., Chango, X. A. E., Mancheno, W. R. P., & Zumba, S. I. M. Z. M. (2023). Beneficios del Aprendizaje basado en Proyectos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes con NEE. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 3978-3996.
- Tenera, L. A. C. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Salud Uninorte, 26(1), 65-76.
- Tenera, L. A. C. (2009). Características Del Desarrollo Cognitivo Y Del Lenguaje En Niños De Edad Preescolar. Psicogente, 12(22), 341-351.
- The Main Course, Not Dessert, de John Larmer y John R. Mergendoller, del Buck Institute for Education 2010.
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A. (1999). Project based learning: A handbook for middle and high school teachers. Buck Institute for Education.
- Trujillo C., D. (2004). Aprendizaje a través del servicio. Competencias Ciudadanas, de los Estándares al Aula. Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes. p. 75.
- Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación.
- Valdes Velazquez, Armando. (2014) - Etapas Del Desarrollo Cognitivo de Piaget. Recuperado en researchgate: net/profile/Armando\_Valdes\_Velazquez/publication/32721951  
5\_Etapas\_del\_desarrollo\_cognitivo\_de\_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget. pdf Andina, 9(1), 89
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., & Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Trujillo Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. Revista de Estudios Y Experiencias En Educación, 21 (45), 433-445.

Willard, K., & Duffrin, M.W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2, 69-73.



# Aprendizaje cooperativo en las aulas de educación infantil

## Cooperative learning in early childhood education classrooms

María Dolores Jiménez Santaella

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Rocío de la Fuente Martín

Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

ORCID:0000-0003-3974-9951.

---

### Resumen:

El presente trabajo ha sido diseñado para poder trabajar la educación emocional en el alumnado escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el curso de cinco años, a través de la metodología activa del aprendizaje cooperativo.

Para ello, se ha elaborado una fundamentación teórica a partir de la cual se ha querido promover la creación de una base sólida que permita al lector comprender cada uno de los pilares principales del tema del trabajo, a partir de la aportación de autores relevantes tanto en la educación emocional, como en el aprendizaje cooperativo y en su relación con el marco legislativo.

A partir de esto, se ha tenido presente cada uno de los elementos curriculares para diseñar esta propuesta de intervención. Para ello, además, se han empleado como principal recurso, las películas de animación infantil debido a que contribuyen a mejorar el interés, la motivación y la predisposición del alumnado para poder tener una actitud más participativa durante las actividades, contribuyendo, de este modo, a que sean los principales constructores de su aprendizaje.

**Palabras Clave:** Educación Emocional, Educación Infantil, Aprendizaje Cooperativo, Metodologías Activas, Habilidades Emocionales.

### Abstract:

The present work has been designed to be able to work on emotional education in students enrolled in the second cycle of Early Childhood Education, specifically in the five-year course, through the active methodology of cooperative learning.

For this purpose, a theoretical foundation has been elaborated to promote the creation of a solid base that allows the reader to understand each of the main pillars of the topic of the work, based on the contribution of relevant authors both in emotional education and in cooperative learning and its relationship with the legislative framework.

From this, each of the curricular elements has been taken into account to design this intervention proposal. In addition, children's animation films have been used as the main resource, since they contribute to improve the interest, motivation and predisposition of the students to have a more participative attitude during the activities, thus contributing to make them the main builders of their learning.

**Keywords:** Emotional Education, Early Childhood Education, Cooperative Learning, Active Methodologies, Emotional Skills.

## 1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo constituye una propuesta de innovación centrada en la educación emocional de los niños en la etapa de Educación Infantil, en línea con el propósito fundamental de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), que busca promover el desarrollo integral del escolar. Esta propuesta se fundamenta además en el aprendizaje cooperativo como forma de fomentar el protagonismo del menor en la construcción de sus propios aprendizajes. Dentro de este enfoque integral, se reconoce la importancia de fomentar no solo las habilidades cognitivas e intelectuales, sino también las dimensiones emocionales, personales, sociales y psicológicas del alumnado. Por consiguiente, se considera esencial integrar la educación emocional en el entorno escolar, dada la influencia significativa que tanto la escuela como las familias ejercen en la socialización de los niños, sobre todo en las primeras etapas de su vida.

Las emociones están presentes constantemente a lo largo de la vida y desempeñan un papel fundamental en la interacción social, el establecimiento de relaciones y la capacidad para afrontar diversos desafíos desde la infancia hasta la edad adulta. Por ende, se consideran un elemento esencial en la formación de la personalidad, más si cabe desde edades infantiles. Las emociones no se adquieren de manera innata al nacer; más bien, se desarrollan a lo largo del tiempo en diferentes contextos y etapas evolutivas, proporcionando a las personas una vía para expresar y gestionar sus sentimientos en aras de su bienestar. Según Bisquerra (2008), fomentar la educación emocional desde la infancia puede facilitar la adaptación del escolar a diversos entornos y situaciones diarias, ya que les capacita para identificar, expresar y manejar sus emociones. Esta

habilidad puede redundar en un mayor bienestar emocional y, por consiguiente, puede influir positivamente en el rendimiento académico.

También es importante destacar que, tradicionalmente, el desarrollo emocional de los alumnos ha estado vinculado principalmente al entorno familiar como agente principal de socialización. No obstante, al interactuar con sus compañeros en el aula, los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica sus habilidades emocionales de manera más frecuente que en el hogar. Por lo tanto, el empleo de diversas técnicas, tales como el diálogo asertivo, la escucha activa y técnicas de resolución pacífica de conflictos, previamente conocidas por el docente, puede mejorar significativamente la competencia emocional de los alumnos.

Por otro lado, la LOMLOE (2020) destaca que el desarrollo integral del escolar puede lograrse mediante un mayor grado de responsabilidad y protagonismo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la adopción de una metodología activa, como el aprendizaje cooperativo, donde los discentes trabajan en pequeños grupos y tienen la oportunidad de expresar sus emociones, facilita la obtención de aprendizajes significativos. Además, este enfoque metodológico amplía las posibilidades del docente en su labor didáctica y aumenta la motivación y la predisposición de los alumnos hacia la intervención educativa, especialmente al utilizar recursos como las películas de animación. La elección de este recurso (las películas de animación) se fundamenta en la carga emocional que puede transmitir si se selecciona adecuadamente. Esto puede incrementar la atención de los alumnos y permitirles identificarse con los personajes, lo que contribuye a una mayor comprensión emocional.

Por lo tanto, la integración de la educación emocional, el aprendizaje cooperativo y las películas de animación en un proyecto de innovación puede generar resultados positivos. Sin embargo, para lograrlo, es crucial comprender adecuadamente qué implica la educación emocional, sus objetivos principales y su importancia en el contexto educativo. Del mismo modo, se requiere un conocimiento profundo de la metodología activa seleccionada y los recursos asociados a las películas de animación.

Se considera relevante mencionar a Ibarrola (2019) debido a su perspectiva sobre cómo la educación emocional puede contribuir al bienestar de los alumnos. La interacción entre los alumnos puede mejorar su autoestima, autoconcepto y sentido de responsabilidad a través del trabajo en equipo, mientras que el uso de películas de animación puede fomentar el desarrollo de la empatía al permitirles ponerse en el lugar de los personajes.

Es importante señalar que, aunque la propuesta de intervención que se va a desarrollar no va a ser aplicada, una vez completado su diseño, se va a someter a una metaevaluación. El propósito de esta evaluación es identificar sus principales debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas para su eventual implementación.

Después de justificar la relevancia de la temática, a continuación, se va a proceder a delimitar cada uno de los objetivos que se esperan conseguir mediante la elaboración del trabajo. Así, la realización del trabajo abarca dos bloques principales. En primer lugar, se encuentra la parte teórica, que incluye el marco teórico, donde se recopilará información y perspectivas con el propósito de aportar rigor y formalidad al trabajo. Por otro lado, el segundo bloque consiste en la descripción del proyecto de intervención, el cual se va a basar principalmente en la teoría recopilada y los elementos curriculares propuestos por las Administraciones Educativas a través de la legislación. El objetivo general es mejorar la competencia emocional de los alumnos en el segundo ciclo de Educación Infantil mediante la implementación de una metodología activa, como es el aprendizaje cooperativo haciendo uso de las películas de animación. Finalmente, también se van a exponer las conclusiones que van a explicar en qué medida se ha contribuido a cumplir cada uno de los objetivos que se van a mencionar más adelante, así como las principales limitaciones y aspectos de mejora que se han identificado en el proceso de elaboración del trabajo en cuestión o la prospectiva del mismo.

## 2.OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es desarrollar una propuesta de intervención que integre la metodología activa del aprendizaje cooperativo para trabajar habilidades relacionadas con la educación emocional en los alumnos del segundo ciclo de educación infantil. Para lograr el objetivo general mencionado anteriormente, es esencial establecer una serie de objetivos específicos que se detallan a continuación:

- Conocer, mediante las aportaciones de otros autores, el papel que desempeñan los escolares y los docentes en la aplicación del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar en otros estudios las ventajas que ofrece la implementación del aprendizaje cooperativo para los alumnos.

- Diseñar actividades grupales que fomenten la identificación, expresión y gestión de las emociones teniendo en cuenta la actitud activa de los educandos.
- Buscar el bienestar del alumnado con actividades que permitan la interacción entre los menores, así como el desarrollo de la competencia emocional teniendo en cuenta las películas de animación.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El aprendizaje Cooperativo es una técnica metodológica que se centra en enseñar a partir de pequeños agrupamientos donde el alumnado interactúa con los demás componentes para conseguir, por sí mismos, los aprendizajes (Muñoz y Cordero, 2017). Autores como Johnson et al. (1999) sugieren que esta metodología puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos, subrayando la importancia de formar grupos heterogéneos que incluyan diversos ritmos de aprendizaje, géneros, diversidad, nacionalidades y otras características, con el fin de facilitar la retroalimentación positiva entre los miembros del grupo.

Por otro lado, Pujolás (2003) señala que, a través del aprendizaje cooperativo, es esencial que el rol del docente se base más en la observación, guía y facilitación de recursos, siendo menos participativo o jerárquico en comparación con las metodologías tradicionales, permitiendo que la participación y la toma de decisiones recaigan en los alumnos.

La implementación de esta metodología conlleva una mejora en la respuesta educativa, caracterizada por ser más actualizada, menos individualista y competitiva, y centrada en la colaboración como medio para alcanzar aprendizajes integrales. Por lo tanto, según Fernández (2010), es fundamental que entre los pares se fomente:

- El aprendizaje mutuo.
- El trabajo autónomo que fomente la responsabilidad.
- La interacción entre iguales en la toma de decisiones.
- Contribuciones basadas en la afectividad, el respeto y la no discriminación para mejorar la autoestima de los alumnos.
- La unión de esfuerzos y el reparto equitativo de recompensas una vez que se logran las metas propuestas.

A continuación, tras conocer qué es el aprendizaje cooperativo y las principales características en las que centra la atención para promover el desarrollo integral que busca la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) con el uso de metodologías activas. Se va a proceder a identificar las diferentes técnicas que pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje cooperativo y significativo.

### 3.2. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Son diferentes los tipos de técnicas de aprendizaje cooperativo que se pueden utilizar con esta metodología. De este modo, a continuación, atendiendo a Pujolás y Breto (2008) y a Jorge (2017) se enumeran las siguientes técnicas:

- **Lápices al centro:** Los alumnos reflexionan individualmente sobre un tema o pregunta dada. Pueden tomar apuntes, pensar en ideas o formular respuestas en silencio. Luego, los alumnos se agrupan en parejas para compartir sus reflexiones y discutir el tema. Esta etapa promueve la interacción entre compañeros y permite que los alumnos articulen sus pensamientos. Finalmente, las parejas comparten sus ideas con el grupo más amplio. Esto fomenta una discusión en el aula y permite que todos los alumnos se beneficien de las diferentes perspectivas.
- **Tormenta de ideas en grupo:** Los alumnos se reúnen en grupos pequeños y generan ideas de manera espontánea sobre un tema específico. No se juzgan las ideas en esta etapa. Después, se comparten todas las ideas con el grupo completo, fomentando la creatividad y la diversidad de pensamiento.
- **Técnica del rompecabezas:** Los alumnos se dividen en grupos iniciales, cada uno responsable de aprender una parte específica del material. Luego, los alumnos con el mismo componente del material se agrupan y, después de dominar su parte, regresan a sus grupos originales para compartir sus conocimientos. Esto garantiza que todos los miembros del grupo tengan acceso a la información completa.
- **Entrenamiento en pares:** Los alumnos trabajan en parejas, donde uno asume el papel de tutor y el otro de aprendiz. El tutor explica conceptos al aprendiz y responde a sus preguntas. Este enfoque beneficia tanto al tutor, que refuerza su comprensión, como al aprendiz, que recibe apoyo personalizado.

- **Rompecabezas de juego de roles:** Similar a la Técnica del Rompecabezas, pero con un enfoque en el juego de roles. Los alumnos asumen roles específicos en una situación dada, investigan y discuten en grupos pequeños, y luego comparten sus experiencias de juego de roles con el grupo completo. Esto promueve el aprendizaje a través de la experiencia y la empatía al entender diferentes perspectivas.

Todas las técnicas que se han identificado con anterioridad son necesario que estén sustentadas en una serie de principios básicos relacionados con el aprendizaje cooperativo. Por ello, a continuación, se está en disposición de pasar a desarrollar dicho aspecto.

### 3.3. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La aplicación de la metodología cooperativa en la etapa de Educación Infantil requiere considerar diversos elementos, según lo indicado por Martínez (2009). Estos elementos son los siguientes:

- **Aprovechamiento de potencialidades del grupo:** Se debe poner en práctica el aprovechamiento de las potencialidades de cada miembro del grupo, permitiendo que todos se beneficien y adquieran conocimientos para el desarrollo de habilidades relacionadas.
- **Interdependencia positiva:** La interdependencia positiva es esencial para el adecuado desarrollo de la metodología. Las decisiones y la contribución de cada escolar afectarán positiva o negativamente el logro de los objetivos grupales.
- **Responsabilidad equitativa:** Cada miembro del grupo debe asumir responsabilidades, lo que implica un reparto equitativo de tareas. Esto garantiza que todos tengan una importancia equivalente dentro del grupo.
- **Metas comunes:** Los grupos deben tener metas comunes y compartidas. Estas metas proporcionan un propósito claro y un sentido de dirección para la colaboración, fomentando la cohesión y el compromiso grupal.
- **Heterogeneidad de grupos:** La formación de grupos heterogéneos, que incluyen diversidad en habilidades, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y perspectivas, promueve un ambiente enriquecedor donde los alumnos pueden aprender unos de otros.
- **Interacción promovida:** Se fomenta la interacción activa y constante entre los miembros del grupo. La comunicación abierta y la discusión permiten

que los alumnos construyan su comprensión colectiva del tema y comparen sus conocimientos de manera efectiva.

- **Feedback constructivo:** El intercambio de feedback entre los miembros del grupo es esencial. Este feedback constructivo no solo mejora el desempeño individual, sino que también fortalece la cohesión del grupo al crear un entorno de apoyo mutuo.
- **Evaluación grupal e individual:** La evaluación no solo se centra en los resultados individuales, sino también en el rendimiento del grupo en su conjunto. Esto fomenta la responsabilidad colectiva y refleja la idea de que el éxito individual está vinculado al éxito del grupo.
- **Promoción de habilidades sociales:** El aprendizaje cooperativo no solo se trata de adquirir conocimientos académicos, sino también de desarrollar habilidades sociales. Los alumnos mejoran en la comunicación, la empatía, la toma de decisiones conjunta y la resolución de conflictos.
- **Participación activa de todos:** Se busca la participación activa de todos los miembros del grupo. Esto implica que cada escolar contribuya al proceso de aprendizaje, evitando la pasividad y fomentando un compromiso equitativo.

Además de estos principios, Gavilán y Alario (2010) señalan que el docente debe considerar un proceso de organización del aula y planificación de actividades basado en el conocimiento de la metodología cooperativa. Por ello, para poder planificar la respuesta educativa ha de centrarse la atención en la búsqueda de un tema que pueda ser motivador para el alumnado, identificar sus conocimientos previos, proponer actividades donde puedan interaccionar e intercambiar impresiones, para que, de este modo, a su vez, puedan poner en práctica sus habilidades y capacidades para dar solución a la tarea. La organización del aula, de esta manera, ha de atender a la interacción e intercambio de opiniones entre los demás por lo que no valdrían las mesas apiladas como sucede en metodologías tradicionales. A modo de ejemplo, se puede citar una distribución del mobiliario donde los educandos puedan verse las caras e intercambiar recursos de forma directa como puede ser en cuatro mesas organizadas en forma de cuadrado. La falta de este enfoque o no saber organizar la práctica educativa podría tener consecuencias negativas para el colectivo estudiantil. A continuación, se destacan los beneficios e inconvenientes que pueden derivarse de una buena práctica en la implementación del aprendizaje cooperativo.

### 3.4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Si se consideran cuidadosamente cada uno de los principios mencionados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos experimentarán una serie de beneficios, contribuyendo así a su desarrollo integral, que es el objetivo principal de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). Según Monereo y Durán (2002), algunas de las ventajas que los alumnos pueden obtener incluyen mejoras en habilidades sociales, mayor motivación, y una predisposición favorable para abordar los contenidos, lo que resulta en aprendizajes significativos.

Jorge (2017) también argumenta que el aprendizaje cooperativo no solo mejora la inteligencia de los alumnos, sino también aspectos sociales, emocionales, personales y psicológicos. A través de la interacción que implica el aprendizaje cooperativo, se puede contribuir a mejorar la convivencia y crear un ambiente acogedor, seguro y respetuoso para los alumnos.

Martínez (2009) destaca varias ventajas adicionales, como una mayor implicación del colectivo escolar y docentes que adoptan enfoques más innovadores y motivadores. El trabajo en grupo fomenta el sentido de responsabilidad entre los alumnos, resultando en aprendizajes duraderos y útiles en diversos contextos. Además, se observa una mejora en las habilidades comunicativas debido a la interacción que implica esta metodología. Las conductas disruptivas disminuyen, lo que contribuye a un ambiente basado en la resolución pacífica de problemas y en una convivencia equitativa y respetuosa. También se destacan mejoras en aspectos personales como la autoestima y el autoconcepto, y la posibilidad de desarrollar habilidades y destrezas que facilitan la adaptación a diferentes contextos.

A pesar de estos beneficios, es importante tener en cuenta, según Martínez (2009) que, si no se respetan los principios mencionados anteriormente, es posible que las ventajas no se materialicen y, en algunos casos, podría generar desmotivación entre los alumnos ante una intervención que no encuentren significativa. De este modo, en la etapa de Educación Infantil, pueden experimentarse algunos inconvenientes o desventajas como pueden ser el desarrollo desigual de las habilidades sociales, la dependencia de algunos iguales en el trabajo grupal, los conflictos interpersonales y las dificultades para poder mantener una buena coordinación con los docentes implicados, entre otros. Para que esto no suceda, es muy importante conocer el papel que tanto el colectivo escolar como el docente han de desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a continuación, se va a enfocar la atención en este aspecto.

### 3.5. ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNADO

En el aprendizaje cooperativo, al igual que en cualquiera de las metodologías activas se demanda una mayor participación de los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en edades abordadas en este trabajo. Sin embargo, es esencial considerar el papel crucial que debe desempeñar el docente en este contexto.

De acuerdo con Morrison (2015), el profesional tiene la responsabilidad de planificar cuidadosamente cada actividad, teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos, sus intereses y motivaciones. Esto se realiza con el objetivo de proporcionar los recursos necesarios y guiar a los alumnos para que puedan construir aprendizajes de manera autónoma.

Meneses y Jorge (2001) señalan que el docente debe esforzarse por asegurar que las actividades sean lúdicas y fomentar la interacción entre los alumnos mediante la aplicación de técnicas e ideas que faciliten este proceso. Para lograr esto, el docente debe adaptar el currículo según las necesidades específicas de los alumnos a los que se dirige, siguiendo principios sugeridos por Morrison (2015), que incluyen:

- Planificar las actividades considerando las inquietudes de los alumnos y sus posibilidades, limitaciones y ritmo de aprendizaje.
- Establecer normas e instrucciones consensuadas para llevar a cabo las actividades, promoviendo la normalización e inclusión.
- Fomentar una actitud activa por parte del escolar a lo largo de todo el proceso, alentando la reflexión y el pensamiento crítico.
- Estimular la motivación del conjunto de alumnos.
- Configurar agrupamientos desde el principio basados en la heterogeneidad, permitiendo que todos los alumnos tengan un papel activo en el proceso.

Además de los anteriores, también se pueden identificar otros principios, en este caso sugeridos por Quicios (2007), como los siguientes:

- Establecer un entorno propicio para facilitar la realización de actividades basadas en el juego.
- Utilizar recursos materiales que promuevan el juego simbólico, la interacción, la imaginación, la creatividad y, en última instancia, el desarrollo integral del escolar.

- Considerar el momento adecuado para llevar a cabo las tareas, de modo que la motivación no se vea disminuida.
- Promover una práctica segura del juego que permita la participación libre de todos los alumnos.

Por otro lado, en el contexto de la educación infantil, el papel del alumnado en el aprendizaje cooperativo, según Luelmo (2018) se caracteriza por su participación activa y colaborativa en el proceso educativo. Los niños, en este enfoque pedagógico, asumen un rol dinámico en el cual se les incentiva a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Este enfoque fomenta la interacción entre los niños, promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración mutua.

Los alumnos participan de manera conjunta en diversas actividades, compartiendo ideas, resolviendo problemas y contribuyendo al logro de metas grupales. Se espera que colaboren en la construcción del conocimiento, expresando sus pensamientos, escuchando las ideas de sus compañeros y aprendiendo de las experiencias compartidas (Labrador y Andreu, 2008).

Asimismo, según explica Fernández (2016) la interacción social y la comunicación entre los educandos son aspectos esenciales en el aprendizaje cooperativo en Educación Infantil. A través de esta interacción, los alumnos no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades sociales, emocionales y comunicativas. El trabajo en equipo les brinda la oportunidad de aprender a compartir, negociar, respetar las opiniones de los demás y resolver conflictos de manera pacífica.

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo en Educación Infantil busca cultivar un ambiente inclusivo y equitativo, donde cada escolar tenga la oportunidad de contribuir y beneficiarse del esfuerzo conjunto (Macarrón, 2012). En este sentido, se fomenta la idea de que cada escolar tiene un papel valioso en el grupo, y se promueve la diversidad de habilidades y perspectivas. Todo ello, permite conseguir atender a varios principios pedagógicos propuestos por la LOMLOE (2020) a través de la respuesta educativa como son el principio de equidad, respeto y no discriminación.

### 3.6. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULAS INCLUSIVAS

La inclusión en el contexto escolar se ha convertido en una de las principales bases sobre las que ha de partir la intervención docente. Por ello, promover metodologías que puedan favorecer la inclusión y que puedan crear conciencia y sensibilización en el alumnado para el desarrollo de actitudes de respeto,

colaboración, empatía, responsabilidad o no discriminación, entre otras, es indispensable (Pujolás, 2008).

El mismo autor anteriormente mencionado destaca que el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación infantil desempeña un papel esencial en la promoción de la inclusión de todos los alumnos al trabajar en equipo. A través de esta metodología, se establece un entorno propicio para la participación activa, la colaboración y la valoración de las habilidades individuales de cada niño.

En un entorno inclusivo, el aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta valiosa para fomentar la colaboración entre alumnos con diversas capacidades, estilos de aprendizaje y antecedentes culturales debido a que entre otros aspectos, se promueve la diversidad, se colabora entre iguales, se atiende a adaptaciones a las particularidades del alumnado, se fomenta la empatía y la comprensión de los sentimientos propios y de los demás, se busca el desarrollo de las habilidades sociales a través de la interacción y todo ello se da en un clima de aula basado en la aceptación (Pujolás y Lago, 2009).

Debido a que la enseñanza en Educación Infantil ha de buscar la autonomía del menor, el aprendizaje cooperativo se presenta como una posible técnica valiosa. Sin embargo, esta puede obtener mejores beneficios si se complementa con otras técnicas como la educación emocional ya que a través de la interacción entre iguales pueden desarrollarse habilidades para identificar, expresar y gestionar sus emociones y sentimientos tal y como sucede en el estudio de Domingo (2008) que a través de una práctica activa basada en el aprendizaje cooperativo implementa actividades que consisten en mejoras de las habilidades emocionales. Por ello, a continuación, se va a profundizar en este aspecto.

### 3.7. EDUCACIÓN EMOCIONAL. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Según Bisquerra (2008), la educación emocional constituye un proceso educativo dirigido a dotar al escolar de destrezas que posibiliten la identificación y comprensión tanto de sus propias emociones como de las ajenas. Además, se persigue que logre expresar sus sentimientos de manera apropiada y manejar sus respuestas emocionales. Así, el propósito fundamental de esta educación es promover el bienestar completo del alumno, abarcando no solo su progreso intelectual sino también su bienestar afectivo.

En contraste, Marina (2005) subraya que la educación emocional, cuando se implementa desde edades tempranas, desempeña un rol esencial en la formación de la personalidad del discente. Al fomentar una autoestima y un autoconcepto positivos, este enfoque educativo establece una base sólida que facilita la

adaptación del escolar a diversas situaciones y contextos, tanto en entornos escolares como familiares.

Igualmente, es importante señalar que la educación emocional no solo ha atraído la atención de varios autores, sino que también ha sido integrada en la legislación educativa. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), destaca la importancia de enseñar competencias como la libertad de expresión, la aplicación de técnicas para resolver conflictos de manera pacífica y la regulación de las emociones para adaptarlas a diversas situaciones.

Cuando se atiende a la educación emocional desde edades tempranas en el ámbito educativo resulta fundamental considerar diversos propósitos, según lo indicado por Bisquerra (2008):

- Reconocer y entender emociones, tanto propias como ajenas.
- Desarrollar destrezas para gestionar impulsos y emociones de manera controlada.
- Comprender las posibles repercusiones emocionales de las decisiones tomadas.
- Expresar emociones y sentimientos desde perspectivas y valores positivos, como la tolerancia y la responsabilidad.
- Estimular la competencia emocional mediante tareas motivadoras, contribuyendo así a la adquisición de aprendizajes significativos.

Estos propósitos delimitan las metas a lograr en el proceso de formación emocional temprana, buscando promover el desarrollo integral del individuo en su capacidad para identificar, comprender y manejar sus emociones. También se orienta a establecer relaciones interpersonales más saludables y adaptarse adecuadamente a diversas situaciones emocionales. En consonancia, Costa et al. (2021) señalan que cumplir con estos objetivos contribuye significativamente a reducir consecuencias negativas en el entorno educativo, como el acoso escolar o la baja autoestima, factores que pueden desencadenar estrés, ansiedad y depresión entre los compañeros.

Adicionalmente, McCabe y Altamura (2011) sostienen que alcanzar los objetivos previamente mencionados en la educación emocional demanda el desarrollo tanto de la inteligencia intrapersonal, referente a la comprensión y gestión de los propios sentimientos, como de la inteligencia interpersonal,

vinculada a la capacidad de interactuar y socializar con los demás, especialmente con los pares.

### 3.8. IMPORTANCIA DE TRABAJAR EDUCACIÓN EMOCIONAL EN INFANTIL

Desde que nacen, las personas experimentan una amplia variedad de emociones que expresan para satisfacer sus necesidades. Durante la etapa educativa, como en la educación infantil, el desarrollo emocional continúa evolucionando, y es posible que se produzcan desajustes debido al propio crecimiento de los alumnos. Por lo tanto, resulta fundamental establecer un enfoque educativo que fomente un equilibrio en la personalidad, integrando la competencia emocional como componente esencial del proceso (Barrio, 2005).

Este enfoque incorpora la educación emocional como una intervención temprana y fundamental, con el propósito de capacitar a los alumnos para que adquieran habilidades que les permitan identificar y expresar sus emociones, aprender técnicas para resolver conflictos de manera pacífica y manejar sus sentimientos. De este modo, se busca prevenir que los educandos enfrenten consecuencias negativas derivadas de una educación emocional deficiente, como la ansiedad o el estrés, asegurando así un crecimiento emocional saludable y equilibrado (Ibarrola, 2019). En paralelo, González et al. (2020) explican que las emociones desempeñan un papel crucial en el aula de educación infantil, ya que no solo deben centrarse en el bienestar del alumnado, sino que también contribuyen a la obtención de otros beneficios gracias al ambiente creado en el aula.

De manera similar, Goleman (1996) afirma que a través de la educación emocional es posible influir en la formación de la personalidad de los alumnos. Es especialmente esencial, en la etapa de educación infantil, impartir contenidos que fomenten la autonomía, el autocontrol, la responsabilidad, la autoestima y las habilidades sociales. Un ejemplo ilustrativo de esto se halla en la investigación llevada a cabo por Pena y Reppeto (2008), quienes seleccionaron a alumnos de educación infantil y emplearon la educación emocional como intervención. Los resultados primordiales evidenciaron una mejora en el bienestar general de los alumnos, un incremento en su rendimiento académico, una mayor motivación y un ambiente en el aula propicio para el desarrollo y aprendizaje.

Por consiguiente, al mantener este tipo de intervenciones en las aulas, según lo indican Henao y García (2009), se pueden cosechar distintos beneficios, tal como se detalló previamente. De esta manera, se puede afirmar, de acuerdo con Cervera (2003), que la educación emocional representa una vía que facilita

el desarrollo integral del escolar. Sin embargo, para que esto se concrete, según señala López (2005), es esencial que el docente posea una formación adecuada y esté familiarizado con diversas estrategias de intervención. A continuación, por lo tanto, y vistos los buenos resultados que pueden obtenerse con la educación emocional, se va a analizar si estos pueden incrementarse con el aprendizaje cooperativo de forma complementaria.

### 3.9. APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO TÉCNICA FAVORECEDORA DE LAS EMOCIONES

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología activa que concede a los alumnos un papel esencial a lo largo de todo el proceso educativo. Según lo expuesto por Pujolás (2008), esta metodología tiene el potencial de incrementar la motivación de los alumnos, permitiendo así un aprendizaje significativo y enriquecedor. Esta aproximación se enfoca en la interacción entre compañeros, donde los alumnos colaboran en pequeños grupos para lograr objetivos compartidos. Esta interacción facilita el intercambio de emociones y promueve un enfoque educativo basado en la cooperación en lugar de la competitividad o el individualismo, aspectos presentes en metodologías más convencionales.

De acuerdo con Pujolás (2003), esta metodología, al requerir el trabajo en grupo, propicia el desarrollo de habilidades sociales esenciales. No obstante, el autor también destaca que para que este desarrollo se materialice, es crucial aplicar el principio de heterogeneidad. Este principio se fundamenta en criterios que buscan conformar grupos de alumnos diversos en términos de género, habilidades, ritmo de aprendizaje, entre otros. De este modo, se puede establecer un entorno propicio para una retroalimentación positiva, donde cada uno aprende de los demás y se fomenta el desarrollo integral, el trabajo responsable y el sentido de pertenencia al grupo.

Pujolás y Lago (2009) resaltan que, al incorporar la metodología cooperativa, el rol del educador debe centrarse en estimular una actitud participativa por parte de los alumnos en todo momento. La función principal del docente se transforma en guiar tanto a nivel individual como grupal, y facilitar los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades. De acuerdo con estos mismos autores, las tareas asignadas deben fomentar la toma de decisiones, el aprendizaje constructivo, la autonomía y, en última instancia, alcanzar un aprendizaje significativo. Para lograr esto, es crucial establecer un entorno de convivencia basado en emociones positivas y considerar la motivación del escolar como un factor fundamental para generar disposición e interés en la adquisición de

conocimientos. En este contexto, el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) puede resultar beneficioso para trabajar con esta metodología cooperativa.

Cuando se implementa de manera adecuada el aprendizaje cooperativo y los educadores están debidamente capacitados, se pueden apreciar diversos beneficios en los alumnos, según lo planteado por Domingo (2008) que van en consonancia con la educación emocional como los siguientes:

- Fomento del desarrollo integral al centrarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con competencias clave.
- Estimulación de la responsabilidad desde una edad temprana.
- La interacción entre los alumnos facilita la expresión e identificación de emociones.
- Priorización de la colaboración en lugar de la individualización en el proceso de aprendizaje.
- Los objetivos compartidos por todo el grupo refuerzan el logro colectivo mediante el desempeño individual.
- La adquisición significativa del aprendizaje perdura en el tiempo y fortalece la autonomía del escolar.
- Concesión de un mayor protagonismo al alumnado, que participa activamente en el proceso de aprendizaje.
- Consideración del uso de recursos motivadores como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- Observación de un mayor rendimiento educativo y una mejora integral en el desarrollo de los alumnos.

### 3.10. MARCO LEGISLATIVO

Además de la importancia que se ha demostrado acerca del aprendizaje cooperativo y la educación emocional en los numerosos estudios que se han tenido en cuenta durante el marco teórico, su relevancia también está presente en la legislación que establecen las Administraciones Educativas en la actualidad.

Por un lado, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) hace alusión a la importancia de que el alumnado pueda tener un mayor protagonismo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y para ello, a su

vez, señala que es necesario que este pueda intervenir de forma más directa, por ejemplo, manipulando recursos, expresando sus opiniones, interaccionando con los iguales, entre otros. Esto se debe a que es una vía óptima, según dicha legislación, para conseguir la meta principal como es la de obtener no solo un desarrollo intelectual, sino también integral.

De igual manera, la LOMLOE (2020) también expone la importancia que ocupa el plano emocional principalmente en los primeros años de edad debido a que es cuando empieza a configurarse la personalidad por lo que, de este modo, se justifica la presencia de las emociones en la propuesta.

Además de la LOMLOE, también se debe atender al Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil. En este, tienen cabida tanto las metodologías activas como la educación emocional y se hace alusión directa a la competencia emocional a través de unos objetivos que han de contemplarse y cumplirse durante la etapa educativa en cuestión. Así, los objetivos generales de etapa que pueden estar vinculados tanto con la educación emocional como con el aprendizaje cooperativo son los siguientes: a) Desarrollar hábitos relacionados con la autonomía mediante tareas en las que el alumnado pueda poner en práctica sus conocimientos previos, habilidades, capacidades y destrezas. b) Desarrollar habilidades sociales al interactuar con los demás iguales desde los principios de respeto, equidad y no discriminación. c) Convivir desde la empatía poniendo en práctica habilidades emocionales y resolviendo, de forma pacífica, cualquier tipo de conflicto que pueda ocasionarse en el aula.

De igual manera, también se identifican algunos principios pedagógicos que están vinculados al tema de la autonomía como es favorecer, desde la educación emocional, a una buena autoestima potenciando la inclusión del alumnado y contribuyendo a la presencia en las aulas de pensamientos y emociones positivas.

La LOMLOE (2020), por su lado, también da importancia al desarrollo de las competencias clave como una posible vía de contribuir al desarrollo integral del alumnado. Para ello, propone ocho competencias clave que son:

- Competencia lingüística
- Competencia matemática y competencias en ciencias y tecnología
- Competencia digital
- Competencia en conciencia y expresión cultural
- Competencia plurilingüe
- Competencia emprendedora

- Competencia ciudadana
- Competencia personal, social y de aprender a aprender

Si bien estas competencias van a estar presentes durante la propuesta de intervención que más adelante se desarrolla, se ha de hacer especial alusión a la competencia personal, social y de aprender a aprender ya que esta puede englobar la educación emocional y el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, la propuesta de intervención que a continuación se va a desarrollar tiene como meta la contribución al desarrollo de esta competencia desde las metodologías expuestas.

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 4.1. DESTINATARIOS Y CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta de intervención se centra en un centro educativo público situado en una localidad de la provincia de Sevilla, específicamente en un barrio con áreas residenciales y espacios verdes que enriquecen el aprendizaje de los alumnos más allá del entorno escolar, como bibliotecas, escuelas de aprendizaje de otros idiomas y clases de refuerzo, entre otros recursos disponibles.

Este centro escolar ofrece un proceso de enseñanza y aprendizaje que va desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Primaria. Sus instalaciones tienen aulas convencionales para estas etapas, espacios para la atención a la diversidad y a alumnos con dificultades de audición y lenguaje, una sala de usos múltiples, pistas polideportivas, patios de recreo, áreas administrativas como secretaría, jefatura de estudios y dirección, así como una sala para almacenar materiales y un gimnasio.

El centro está comprometido con un programa de coeducación y valores cívicos, en el cual se enmarca la propuesta de intervención. Además, cada aula cuenta con diferentes recursos relacionados con las TIC como por ejemplo pizarras digitales, proyectores, altavoces, ordenadores y tabletas.

En cuanto al alumnado, la clase de cinco años de Educación Infantil cuenta con un total de 20 alumnos, de los cuales 11 son de género masculino y 9 son de género femenino. Entre ellos, hay un escolar con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo debido a una discapacidad auditiva de nivel leve, quien cuenta con adaptaciones metodológicas no significativas coordinadas con el docente especialista en pedagogía terapéutica para promover su inclusión y normalización en el proceso de enseñanza.

De igual manera, se ha de mencionar que se ha decidido enfocar la propuesta a la educación emocional para contribuir al desarrollo evolutivo del educando que, a estas edades presenta, entre sus características emocionales, aspectos como el comienzo del desarrollo de la empatía, la configuración de una personalidad en la que la autoestima y autoconcepto pueden ser muy importantes, así como el desarrollo de habilidades sociales. Se comienzan a establecer vínculos afectivos entre iguales y, por lo tanto, es apropiado que estos desarrollen habilidades relacionadas con la identificación y la expresión de emociones, así como la gestión de los impulsos de forma controlada, entre otros aspectos.

Asimismo, tener presente esto desde una metodología activa como es el aprendizaje cooperativo, a estas edades, puede ser más beneficioso si cabe ya que el colectivo escolar va a poder trabajar de forma activa y colaborativa dando más importancia a los resultados conjuntos que a los individuales y, por consiguiente, fomentando la colaboración por encima de la competición. El hilo conductor que se va a seguir a lo largo de la propuesta de intervención va a ser las películas de animación infantil.

Una vez que se ha contextualizado la propuesta de intervención, a continuación, se va a explicar cada uno de los elementos curriculares que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuestión.

#### 4.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos que se buscan que el colectivo estudiantil pueda conseguir con el desarrollo de las actividades son los siguientes:

- Identificar y expresar sus propias emociones en sí mismos, en los demás y a través de las películas de animación infantil.
- Desarrollar habilidades basadas en la colaboración y el trabajo grupal.
- Resolver problemas aplicando técnicas de resolución pacífica de conflictos o proponiendo alternativas en las que todos salen ganando.
- Fortalecer la autoestima y el desarrollo de vínculos sociales entre los iguales durante las tareas.
- Aplicar la imaginación y la creatividad para dar respuesta a las actividades que se trabajan.

Para poder conseguir esos objetivos, es necesario contemplar los contenidos que se buscan trasladar al educando a lo largo de las actividades. Estos van a ser los siguientes atendiendo a contenidos conceptuales para saber, procedimentales para saber hacer y actitudinales para saber ser:

- - Conceptuales:
  - Identificación y expresión emocional.
  - Desarrollo de habilidades sociales
  - Autoestima y autoconcepto.
  - Gestión de las emociones.
- - Procedimentales:
  - Reconocimiento de emociones básicas.
  - Realización de actividades grupales.
  - Dinámicas grupales para trabajar el respeto, empatía y tolerancia.
  - Toma de decisiones basadas en la reflexión.
- - Contenidos actitudinales:
  - Valoración de la importancia de comprender y expresar las emociones.
  - Aceptación y respeto a las opiniones y puntos de vista de los demás.
  - Fomento de empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.

#### 4.3. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Debido a que la LOMLOE (2020) persigue que el alumnado pueda alcanzar un desarrollo integral en la respuesta educativa que se lleva a cabo en el aula, es necesario contemplar las competencias clave a lo largo de la propuesta de intervención. Por ello, a continuación, se va a explicar de qué manera van a quedar recogidas durante las actividades en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Competencias clave

Competencias clave	
Competencia	Presencia durante las actividades
Competencia lingüística	La participación activa del alumnado va a ser fundamental, involucrando habilidades comunicativas como la expresión oral, la escucha activa, así como la escritura y la lectura en todas las actividades propuestas. Además, se va a fomentar la expresión emocional y la interacción con los demás en todo momento.
Competencia matemática y competencias en ciencias y tecnología	Durante algunas actividades se van a trabajar aspectos matemáticos y científicos relacionados con las emociones y situaciones presentadas, fomentando también el pensamiento lógico.
Competencia digital	Para ello, se va a hacer uso de diversas herramientas digitales como tablets u ordenadores, con el objetivo de desarrollar habilidades tecnológicas y un uso responsable de la tecnología.
Competencia en conciencia y expresión cultural	Para abordar esta competencia se va a propiciar que el alumnado pueda tener una actitud de respeto, inclusión y no discriminación hacia ningún escolar independientemente de las particularidades que pueda presentar mediante el uso de las películas de animación.
Competencia plurilingüe	Se van a integrar algunas palabras o expresiones en otros idiomas para comprender mensajes dentro de las películas, adaptados a la edad de los alumnos.
Competencia emprendedora	Los menores van a tener un papel central en la toma de decisiones, la generación de ideas y la búsqueda de soluciones durante las actividades, promoviendo su autonomía y capacidad de resolución de problemas.
Competencia ciudadana	Para tener presente esta competencia, durante las actividades, se va a fomentar un clima de respeto y tolerancia a las diferencias, así como se va a aplicar alguna técnica de resolución pacífica de conflictos para contribuir al desarrollo de actitudes prosociales entre los iguales.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	La competencia de aprender a aprender se va a desarrollar aplicando una metodología activa en las actividades como es el caso del aprendizaje cooperativo a través del cual, se va a buscar que el educando pueda colaborar con los iguales y ser el principal constructor de su propio aprendizaje.

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

#### 4.4. METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

A lo largo de las actividades se va a tratar de fomentar el aprendizaje en grupos pequeños y la actitud activa de los alumnos, centrándose en la educación emocional y el aprendizaje cooperativo como metodologías clave. Esto implica que el docente ha de dominar ambas metodologías y seleccionar cada uno de los recursos para evitar la pasividad y desmotivación de los escolares, rompiendo, de este modo, con los esquemas de la enseñanza tradicional.

La propuesta, por lo tanto, va a constar de un total de ocho sesiones que se van a distribuir en un mes relativo al primer trimestre. Cada una de las actividades va a tener aproximadamente cincuenta minutos de duración. El motivo por el cual se busca trasladar el desarrollo de habilidades emocionales durante el primer trimestre es que, de este modo, se pueden asentar unas bases emocionales, pero también metodológicas, como es a través del aprendizaje cooperativo, para el resto del curso escolar consiguiendo, de este modo, que el alumnado asimile y aprenda de forma significativa.

A continuación, por lo tanto, en la Tabla 2, se van a distribuir temporalmente cada una de las ocho sesiones.

Tabla 2. Cronograma

Cronograma (septiembre '24)				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.	10	11. Sesión 1	12	13
16. Sesión 2	17	18. Sesión 3	19	20. Sesión 4
23. Sesión 5	24	25. Sesión 6	26	27. Sesión 7
30. Sesión 8				

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

#### 4.5. ACTIVIDADES

Tras haber explicado la metodología y delimitado los contenidos que se van a secuenciar para conseguir los objetivos y el desarrollo de las competencias clave, en las siguientes tablas se van a exponer cada una de las ocho sesiones.

**Tabla 3. Inside Out para descubrir nuestras emociones**

Sesión 1. Inside Out para descubrir nuestras emociones	
Objetivo específico que se trabaja	Identificar y comprender diferentes emociones a través del análisis colaborativo de la película "Inside Out".
Descripción de las actividades	<p>La sesión comenzará con la presentación de la película "Inside Out", explicando brevemente su trama y cómo se representan las emociones a través de los personajes. Luego, los estudiantes se dividirán en grupos de cuatro y recibirán una hoja de trabajo con preguntas sobre las emociones de la película.</p> <p>Cada alumno asumirá un rol específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experto en alegría: Analiza las escenas que muestran la emoción de alegría.</li> <li>- Experto en tristeza: Identifica las escenas que reflejan la tristeza.</li> <li>- Experto en miedo: Señala las escenas que representan el miedo.</li> <li>- Experto en ira: Se enfoca en las escenas relacionadas con la ira.</li> </ul> <p>Los alumnos interactuarán para consensuar las emociones asociadas a cada rol y luego compartirán sus hallazgos con el grupo. Cada experto presentará ejemplos personales donde hayan sentido la emoción correspondiente.</p>
Película que se utiliza en la sesión	Inside Out
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	En esta sesión, se tiene en cuenta la técnica del Jigsaw para fomentar el aprendizaje cooperativo. Los alumnos trabajan en grupos pequeños, cada uno asumiendo un rol específico en la exploración de las emociones presentadas en la película "Inside Out".

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

**Tabla 4. Desarrollando la empatía utilizando las películas de animación. Caminando en los zapatos del otro.**

Sesión 2. Desarrollando la empatía utilizando las películas de animación. Caminando en los zapatos del otro.	
Objetivo específico que se trabaja	Desarrollar la empatía a través del análisis colaborativo de películas animadas y la reflexión sobre las experiencias de los personajes.
Descripción de las actividades	<p>La sesión comenzará con un breve repaso de lo aprendido sobre las emociones y la película "Inside Out". Luego, se realizará una asamblea donde los alumnos compartirán sus conocimientos sobre la empatía y su importancia para comprender los sentimientos de los demás.</p> <p>A continuación, se presentarán tres películas que abordan la empatía: "Coco", "Zootopia" y "Buscando a Nemo". Los alumnos votarán para elegir cuál verán en la sesión. Se proyectará un fragmento de la película seleccionada, deteniéndose en escenas clave que ilustran la importancia de la empatía.</p> <p>Después, los alumnos se dividirán en grupos de cuatro, asegurando la inclusión de niños y niñas. Participarán en una lluvia de ideas, donde cada miembro comentará cómo creen que se sintieron los personajes y cómo podrían haber mostrado más empatía. Luego, usarán una ficha con diferentes situaciones y emociones para colorear aquellas que consideran presentes en la película.</p>
Película que se utiliza en la sesión	<p>Selección de alguna de estas tres películas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coco</li> <li>- Zootopia</li> <li>- Buscando a Nemo</li> </ul>
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	En esta sesión, se va a utilizar la técnica del Torbellino de Ideas para fomentar la creatividad y la colaboración entre los alumnos mientras exploran el tema de la empatía utilizando películas animadas.

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

Tabla 5. Conversaciones que nos unen. Relaciones saludables a través del diálogo.

Sesión 3. Conversaciones que nos unen. Relaciones saludables a través del diálogo.	
Objetivo específico que se trabaja	Desarrollar habilidades de comunicación, escucha activa y resolución de conflictos para promover relaciones interpersonales saludables entre los alumnos.
Descripción de las actividades	<p>La sesión comenzará revisando conceptos de encuentros anteriores mediante una asamblea donde los participantes compartirán su opinión sobre la importancia de las relaciones sociales. Luego, se trabajará con "Toy Story 4".</p> <p>Las actividades se dividirán en cuatro estaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diálogo Abierto: Los alumnos se agruparán para discutir situaciones de la película y proponer soluciones constructivas para resolver conflictos.</li> <li>2. Escucha Activa: En parejas, llevarán a cabo conversaciones estructuradas basadas en las interacciones de los personajes, donde uno compartirá experiencias y el otro practicará la escucha empática.</li> <li>3. Resolución de Conflictos: En grupos pequeños, resolverán escenarios conflictivos inspirados en la película, aplicando las soluciones discutidas previamente.</li> <li>4. Reflexión y Planificación: Finalmente, los alumnos reflexionarán sobre lo aprendido y crearán un mural con técnicas de resolución, utilizando pintura de manos como símbolo de su compromiso a dialogar en futuros conflictos.</li> </ol>
Película que se utiliza en la sesión	Toy Story 4
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	En esta sesión, se va a emplear la técnica de Rotación por Estaciones para fomentar la colaboración y el diálogo entre los alumnos mientras se explora el tema de las relaciones saludables.

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

Tabla 6. Fortalecemos nuestra autoestima y empatía desde un enfoque creativo

---

Sesión 4. Fortalecemos nuestra autoestima y empatía desde un enfoque creativo

---

Objetivo específico que se trabaja	Identificar y valorar sus propias fortalezas, y fomentar la empatía al comprender las experiencias y emociones de los demás
Descripción de las actividades	<p>La sesión comenzará revisando conceptos sobre identificación y expresión emocional, así como habilidades sociales, relacionándolos con la autoestima y la empatía. Luego, se presentará la película "El Viaje de Chihiro", que sigue a una niña en un mundo lleno de criaturas fantásticas, enfrentándose a sus miedos y descubriendo su fortaleza.</p> <p>Después, los alumnos se dividirán en grupos para crear una obra de arte que refleje sus emociones internas y cómo pueden expresarlas positivamente. Utilizarán diferentes materiales artísticos, como pinturas y manualidades. Finalmente, cada grupo compartirá su obra y explicará cómo representa sus sentimientos y promueve la autoestima y la empatía.</p>
Película que se utiliza en la sesión	El viaje de Chihiro
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	En esta sesión, se va a usar el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar la creatividad, la colaboración y el desarrollo de habilidades emocionales.

---

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

Tabla 7. Explorando emociones con Dory

Sesión 5. Explorando emociones con Dory	
Objetivo específico que se trabaja	Identificar y expresar sus emociones de manera positiva y constructiva
Descripción de las actividades	<p>La sesión comenzará con la visualización de fragmentos de "Buscando a Dory", donde los personajes enfrentan diversas emociones y retos. Luego, se revisarán conceptos sobre identificación y expresión emocional, así como habilidades sociales, conectándolos con las situaciones de la película.</p> <p>A continuación, se realizarán juegos cooperativos relacionados con las aventuras de los personajes, como "Carrera de Conchas" y "El Tesoro Emocional". Se explicarán las reglas y se organizará a los estudiantes en grupos pequeños para que participen en diferentes estaciones de juegos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carrera de Conchas: Cada equipo tendrá una concha que deben mover desde la línea de salida hasta la meta sin usar las manos, fomentando la creatividad en el proceso.</li> <li>- El Tesoro Emocional: Se esconderán tarjetas que representan diversas emociones en el área de juego. Los equipos buscarán las tarjetas y, al finalizar, compartirán cómo se sienten al identificar esas emociones.</li> </ul>
Película que se utiliza en la sesión	Buscando a Dory
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	En esta sesión, se va a trabajar con juegos cooperativos que fomenten la colaboración, el compañerismo y la exploración emocional, inspirados en la película "Buscando a Dory".

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

Tabla 8. Trabajamos las emociones con Winnie the Pooh

---

Sesión 6. Trabajamos las emociones con Winnie the Pooh

---

Objetivo específico que se trabaja	Identificar y expresar emociones a través del análisis de situaciones presentadas en la película "Winnie the Pooh".
Descripción de las actividades	<p>La actividad se llevará a cabo tras la proyección de "Winnie the Pooh". Los alumnos participarán en "Creando un Tablero de Emociones", utilizando cartulinas, marcadores, pegatinas y otros materiales. Cada grupo diseñará un tablero grande, dividiéndolo en secciones para diferentes emociones como alegría, tristeza, miedo y enojo. Luego, deberán escribir o dibujar situaciones que les evocan cada emoción y pegarlas en las secciones correspondientes.</p> <p>Mientras trabajan, se reflexionará sobre las emociones de los personajes de la película y su conexión con las experiencias personales de los alumnos. Al finalizar, compartirán sus tableros y explicarán las emociones que han representado, fomentando un ambiente de apertura y colaboración.</p>
Película que se utiliza en la sesión	Winnie the Pooh
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	Aprendizaje cooperativo por técnica de lápices al centro.

---

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

**Tabla 9. Explorando el océano emocional**

Sesión 7. Explorando el océano emocional	
Objetivo específico que se trabaja	Identificar y comprender las emociones a través del trabajo en equipo.
Descripción de las actividades	<p>Los alumnos participarán en un juego de roles llamado "Equipo Nemo", donde se dividirán en grupos pequeños y se les asignará un personaje de la película, como Nemo, Marlin o Dory. Cada grupo enfrentará una serie de desafíos distribuidos en diferentes estaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver un enigma: Deben localizar a Nemo en el océano a partir de una ficha con su dibujo entre otros peces.</li> <li>- Idear un plan: Los grupos tendrán que diseñar una estrategia para ayudar a Marlin y Dory a encontrar a Nemo y presentarla al docente.</li> <li>- Crear un mensaje: Deberán redactar un mensaje de esperanza y solidaridad para los personajes de la película.</li> </ul>
Película que se utiliza en la sesión	Equipo NEMO.
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	Juego de roles "Equipo Nemo"

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

**Tabla 10. Safari de emociones.**

Sesión 8. Safari de emociones.	
Objetivo específico que se trabaja	Fomentar la identificación y gestión de emociones, así como promover el trabajo en equipo y la colaboración entre los alumnos.
Descripción de las actividades	<p>Los alumnos se organizarán en equipos para participar en un juego de roles titulado "safari emocional", donde simularán ser exploradores en la selva. Cada grupo recibirá un mapa emocional con diversas situaciones relacionadas con las emociones de los personajes de "El Rey León", que han visto previamente.</p> <p>Durante el juego, los alumnos pondrán a prueba su habilidad para identificar y manejar emociones, resolver conflictos y colaborar en equipo. El docente actuará como guía, ofreciendo apoyo y orientación cuando sea necesario. Al finalizar, cada equipo compartirá sus experiencias y reflexiones sobre el safari emocional.</p>
Película que se utiliza en la sesión	El Rey León.
Técnica del aprendizaje cooperativo empleada	Pequeños agrupamientos para juego de roles.

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

## 4.6. RECURSOS

### 4.6.1. Recursos personales.

Los recursos personales que se van a tener en cuenta son el docente de aula ordinaria y los propios escolares.

### 4.6.2. Recurso espacial.

Con respecto al recurso espacial se ha de señalar el aula ordinaria que va a contar con espacio, distribución y recursos suficientes, para poder desarrollar cada una de las actividades que componen la propuesta.

### 4.6.3. Recursos materiales.

Los recursos materiales que se van a tener en cuenta durante las actividades son los siguientes:

- Hojas de trabajo con preguntas sobre emociones.
- Ejemplos de situaciones emocionales relacionadas con las películas.
- Tarjetas o dibujos que representan diferentes emociones.
- Materiales artísticos como pinturas, lápices de colores, manualidades, papel, etc.
- Cartulinas para crear tableros de emociones.
- Pegatinas.
- Material para realizar juegos cooperativos temáticos, como conchas, tarjetas con emociones, etc.
- Marcadores, lápices o herramientas para anotar en los tableros de emociones.
- Películas seleccionadas para cada sesión ("Inside Out", "Coco", "Zootopia", "Buscando a Nemo", "Toy Story 4", "El Viaje de Chihiro", "Winnie the Pooh", "Buscando a Dory", "El Rey León").
- Objetos simbólicos relacionados con las películas (por ejemplo, juguetes de los personajes, imágenes de los escenarios).
- Material para crear mensajes de esperanza y solidaridad (papel, lápices de colores, etc.).
- Mapas emocionales para el juego de roles en el safari emocional.

## 4.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tal y como se ha comentado al comienzo de la contextualización de esta propuesta de intervención, se cuenta con un escolar que presenta NEAE

derivados de una discapacidad auditiva leve con restos auditivos y audífono. Por lo tanto, en colaboración con el docente especialista en pedagogía terapéutica, las adaptaciones metodológicas que se van a tener presentes para mejorar su inclusión y normalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje son:

- - Ubicación cercana al docente y a su grupo.
- - Explicaciones donde se usen recursos visuales como muñecos o fichas con ilustraciones.
- - Iluminación natural siempre que sea posible.
- - Explicar las actividades por pequeños pasos y apoyarse en la comunicación gestual.

## 4.8. EVALUACIÓN

### 4.8.1. Momentos e instrumentos de evaluación.

A continuación, se va a proceder a explicar la evaluación como último elemento curricular que permite conocer el avance del alumnado y los resultados conseguidos durante la intervención. Para ello, en este diseño de propuesta se van a tener presentes los tres principales momentos que se explican a continuación:

#### - **Evaluación inicial.**

Se va a realizar antes de la propuesta y para ello, el docente, va a identificar los conocimientos previos que tiene los escolares, va a detectar las habilidades emocionales que presenta, así como si tienen alguna limitación.

Para ello, va a utilizar un cuaderno de observación docente como instrumento de evaluación que va a cumplimentar con la observación directa.

#### - **Evaluación continua.**

Va a tener lugar una vez se implementan las sesiones. Durante su puesta en práctica, va a poder hacer uso de un anecdotario de registro que le permita conocer la frecuencia con la que el menor pone en práctica cada uno de los aspectos que se van a observar.

De este modo, entre los aspectos a observar pueden identificarse la comunicación con los componentes del grupo, el uso que hace de los recursos, si participa de forma activa y respetuosa, si muestra capacidad para poder identificar y expresar emociones, si hace uso de la imaginación o creatividad para poder proponer posibles soluciones a las actividades planteadas, entre otros.

**- Evaluación final.**

Se va a realizar al acabar la propuesta de intervención. A partir de esta, el docente va a tener presente una rúbrica de evaluación que le va a permitir, junto con los resultados cosechados en las otras evaluaciones, identificar si se han cumplido los objetivos marcados al comienzo de la intervención.

La rúbrica que va a tener presente es la siguiente que se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación.

Criterio de evaluación	Insuficiente	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Identificación y Expresión Emocional	No identifica ni expresa sus emociones de manera clara ni precisa. No demuestra comprensión de las emociones presentadas en las películas.	Identifica algunas de sus emociones y las expresa de manera limitada. Muestra cierta comprensión de las emociones presentadas en las películas.	Identifica y expresa sus emociones de manera clara y precisa. Demuestra comprensión profunda de las emociones presentadas en las películas, relacionándolas con sus propias experiencias.
Desarrollo de Habilidades Basadas en Colaboración	Tiene dificultades para trabajar en grupo y colaborar con sus compañeros. No participa activamente en las actividades grupales.	Participa de manera limitada en las actividades grupales y muestra cierta colaboración con sus compañeros.	Trabaja de manera efectiva en grupo, colaborando activamente con sus compañeros y contribuyendo al logro de los objetivos comunes.
Resolución Pacífica de Conflictos	No demuestra habilidades para resolver conflictos de manera pacífica. Tiende a imponer su punto de vista y no considera las opiniones de los demás.	Intenta resolver conflictos de manera pacífica, pero muestra dificultades para llegar a acuerdos que beneficien a todas las partes involucradas.	Resuelve conflictos de manera efectiva y pacífica, considerando las opiniones de los demás y proponiendo alternativas que satisfagan a todas las partes.
Fortalecimiento de la Autoestima y Desarrollo de Vínculos Sociales	Tiene una baja autoestima y muestra dificultades para relacionarse con sus iguales.	Muestra cierta mejoría en su autoestima y en el desarrollo de vínculos sociales durante las actividades con los compañeros.	Tiene una autoestima alta y establece relaciones sociales positivas y significativas con los demás.

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

#### 4.8.2. Autoevaluación docente.

El docente, para conocer la forma en que puede mejorar su puesta en práctica en un futuro, va a reflexionar sobre la forma en que se han secuenciado los contenidos, si se han tenido presentes las competencias clave, si los recursos utilizados han permitido el desarrollo apropiado de las actividades, si las actividades han sido motivadoras y si han contribuido al desarrollo de las habilidades para la identificación, expresión y gestión emocional.

Además, va a reflexionar sobre la forma en que se han seleccionado las películas de animación infantil y la manera en que las han acogido los menores. De este modo, puede identificar posibles vías de mejora en un futuro.

#### 4.8.3. Autoevaluación de la propuesta: Análisis DAFO.

Debido a que no se ha implementado la propuesta, se ha considerado necesario identificar las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que permitan conocer si puede llegar a ser viable y, en caso de ponerla en práctica las limitaciones y puntos fuertes que puede llegar a presentar.

##### **Fortalezas:**

- El enfoque de aprendizaje cooperativo y el uso de películas animadas como herramientas educativas pueden ser altamente motivadores y efectivos para los alumnos.
- La propuesta aborda no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales y sociales, lo que puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos.
- La variedad de actividades propuestas, que van desde la reflexión individual hasta el trabajo en grupo y la creatividad artística, ofrece múltiples oportunidades para el aprendizaje significativo.
- Los temas tratados, como la identificación emocional, la empatía y la resolución de conflictos, son altamente relevantes para el desarrollo personal y social de los alumnos.

##### **Oportunidades:**

- La propuesta se alinea con objetivos educativos reconocidos, como el desarrollo socioemocional y las habilidades para la vida, lo que puede facilitar su integración en currículos escolares.

- Puede haber oportunidades para colaborar con otros profesionales de la educación, como psicólogos escolares o trabajadores sociales, para enriquecer y complementar la propuesta.
- La flexibilidad de la propuesta permite su adaptación a diferentes contextos educativos, niveles de enseñanza y necesidades específicas de los alumnos.

**Debilidades:**

- La implementación de la propuesta puede requerir recursos adicionales, como acceso a películas, materiales artísticos y formación docente en metodologías participativas, que podrían no estar fácilmente disponibles en todos los entornos educativos.
- El diseño e implementación de actividades de aprendizaje cooperativo y emocionalmente centradas puede requerir un tiempo significativo de preparación por parte de los docentes.
- La evaluación de aspectos socioemocionales puede ser más subjetiva y compleja que la evaluación de conocimientos académicos tradicionales, lo que podría plantear desafíos en términos de medición y calificación.

**Amenazas:**

- Puede haber resistencia por parte de algunos docentes o familiares, así como por los propios discentes hacia enfoques educativos innovadores que se aparten de los métodos tradicionales.
- Políticas educativas restrictivas, falta de apoyo administrativo o restricciones presupuestarias podrían dificultar la implementación y sostenibilidad de la propuesta.
- La disponibilidad desigual de recursos y tecnologías entre diferentes escuelas o comunidades podría exacerbar las brechas educativas y limitar la accesibilidad de la propuesta para todos los alumnos.

Aunque la propuesta no se ha llevado a la práctica, a continuación, se van a plasmar los resultados esperados. Para ello, se van a identificar las principales fortalezas de las actividades y sus puntos fuertes y débiles en relación con los objetivos que durante las actividades se intentan conseguir.

De este modo, en relación con la identificación y expresión emocional, las actividades proporcionan un espacio seguro para que los estudiantes exploren

y expresen sus emociones. El uso de películas de animación infantil como herramienta facilita la identificación de emociones en contextos familiares y accesibles. Los puntos fuertes residen en el análisis colaborativo de películas como "Inside Out" y "Buscando a Dory" permite una comprensión más profunda de las emociones y cómo se manifiestan. Por otro lado, los puntos débiles están en una posible falta de diversidad en las películas seleccionadas, lo que podría limitar la exposición a una variedad más amplia de emociones y situaciones.

En segundo lugar, con respecto al desarrollo de habilidades sociales y de la empatía, durante las actividades se promueven la empatía al poner a los estudiantes en los zapatos de los personajes y alentándolos a reflexionar sobre las emociones de los demás. Como punto fuerte se destaca el uso de juegos cooperativos y discusiones grupales fomenta la colaboración y la comprensión de diferentes perspectivas. Sin embargo, como puntos débiles se ha de mencionar que algunas actividades podrían beneficiarse de una mayor diversidad de enfoques para la práctica de la empatía, como la incorporación de actividades de voluntariado o proyectos comunitarios.

Con respecto a la resolución pacífica de conflictos, se ha de señalar que la inclusión, durante las actividades, de situaciones conflictivas en las películas seleccionadas proporciona oportunidades para discutir y practicar estrategias de resolución de conflictos. Esto permite que las actividades estructuradas en torno a la resolución de conflictos, como el juego de roles "Equipo Nemo", ofrezcan escenarios realistas y prácticos para aplicar habilidades de resolución de problemas. No obstante, podría haber una mayor integración de técnicas de mediación y negociación en las actividades para abordar conflictos de manera más exhaustiva.

En relación con el fortalecimiento de la autoestima y los vínculos sociales se ha de mencionar la creación de obras de arte y la participación en actividades grupales promueven un sentido de logro y pertenencia. Sus principales puntos fuertes residen en el diseño de actividades que fomentan la reflexión personal y la expresión creativa, como la sesión basada en "El viaje de Chihiro", dan oportunidades para fortalecer la autoestima y la identidad personal. Sin embargo, es importante asegurarse de que todas las actividades sean inclusivas y promuevan la participación equitativa de todos los estudiantes, incluso aquellos con necesidades especiales.

Por último, la aplicación de la imaginación y la creatividad es otro de los resultados esperados. Esto se debe a la variedad de actividades, desde la creación de obras de arte hasta los juegos cooperativos, en que se fomenta la

expresión creativa y el pensamiento innovador. Sus principales puntos fuertes residen en el enfoque en películas de animación infantil proporcionando un lienzo rico y estimulante para la imaginación y la creatividad. Sus puntos débiles residen en que se podría explorar una mayor diversidad de medios creativos y artísticos para adaptarse a las diferentes preferencias y habilidades de los estudiantes.

En general, las actividades diseñadas están alineadas con los objetivos establecidos en términos de identificación y expresión emocional, desarrollo de habilidades sociales, resolución de conflictos, fortalecimiento de la autoestima y aplicación de la imaginación y creatividad. Asimismo, el uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y el enfoque en películas de animación infantil ha demostrado ser eficaz para involucrar a los estudiantes y promover un aprendizaje significativo.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

Debido a que se han cumplido los objetivos marcados al comienzo del trabajo con su elaboración, a continuación, se va a explicar de qué manera se ha contribuido a dicho cumplimiento:

*Desarrollar una propuesta de intervención que integre la metodología activa del aprendizaje cooperativo para trabajar habilidades relacionadas con la educación emocional en los alumnos del segundo ciclo de educación infantil.*

Para poder cumplir este objetivo general se ha elaborado una propuesta de intervención que incorpora los elementos curriculares especificados por las Administraciones Educativas en la legislación para la planificación de respuestas educativas.

Este enfoque aborda los objetivos, contenidos, competencias clave para promover un desarrollo integral, y la evaluación. La intervención se estructura alrededor de un total de ocho sesiones, utilizando la metodología activa del aprendizaje cooperativo, así como las películas de animación infantil durante las mismas para mejorar la educación emocional de los alumnos en el segundo ciclo de educación infantil.

*Conocer, mediante las aportaciones de otros autores, el papel que desempeñan los escolares y los docentes en la aplicación del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Para poder cumplir este objetivo se ha elaborado un marco teórico en el cual se ha podido identificar la importancia que tiene tanto el docente en el momento de planificar, guiar y seleccionar los recursos; como el educando, que adquiere un papel más protagonista y tiene que interactuar con los demás componentes del grupo para construir su propio aprendizaje.

De este modo, el rol que asumen tanto docentes como escolares es diferente a las metodologías tradicionales tal y como han mostrado las aportaciones de diferentes autores basándose en la evidencia. Precisamente el hecho de que tengan un papel más activo ha fomentado la elección de esta metodología debido a que lo que se quiere buscar, para desarrollar habilidades emocionales, es que el educando pueda poner en práctica la identificación, expresión y gestión de las mismas a fin de contribuir a su interiorización.

*Identificar en otros estudios las ventajas que ofrece la implementación del aprendizaje cooperativo para los alumnos.*

Para la consecución de este objetivo, a lo largo de la fundamentación teórica se han recogido algunos de los resultados obtenidos con prácticas similares que se han utilizado para mejorar la educación emocional a través del uso de técnicas metodológicas consideradas activas.

Estos resultados han expresado la mejora de las habilidades emocionales, pero, además, se ha contribuido a un desarrollo integral del alumnado al fomentarse sus habilidades sociales, al incrementarse la autoestima y el sentimiento de pertenencia del alumnado a su grupo, al crearse un clima más cálido y acogedor entre unos educandos más involucrados, entre otros aspectos.

*Diseñar actividades grupales que fomenten la identificación, expresión y gestión de las emociones teniendo en cuenta la actitud activa de los educandos.*

Para contribuir al cumplimiento de este objetivo se han diseñado un total de ocho sesiones en las cuales se ha trabajado la detección de emociones, la expresión de las mismas y la gestión de las emociones, sentimientos e impulsos a través de tareas que fomentan el diálogo asertivo, la interacción e intercambio de pensamientos, el desarrollo de la empatía o de la responsabilidad, entre otros.

Con estas actividades, además, se ha querido propiciar una motivación intrínseca entre los menores y para ello, se han incorporado como principales recursos a tener en cuenta, las películas de animación infantil debido a que pueden ponerse en el lugar de los personajes y tienen una alta carga emocional.

*Buscar el bienestar del alumnado con actividades que permitan la interacción entre los menores, así como el desarrollo de la competencia emocional teniendo en cuenta las películas de animación.*

Al igual que en el anterior objetivo, además de contribuirse con el desarrollo de las sesiones a que el alumnado mejore su competencia emocional, también se ha pretendido buscar el bienestar integral del mismo. Para ello, durante las actividades, se han tenido presentes principios pedagógicos como el respeto, la tolerancia, la inclusión o la no discriminación. Esto permite crear un ambiente y un contexto seguro para los discentes que hace que se vean más predispuestos a mostrar sus opiniones, a interactuar con los demás y a expresar sus sentimientos, emociones y preocupaciones a fin de poder ayudarles.

## 5.2. LIMITACIONES Y ASPECTOS DE MEJORA

Aunque tal y como se ha comentado con anterioridad se han cumplido los objetivos, se ha de mencionar que se han experimentado algunas limitaciones. La limitación más importante proviene de la falta de implementación de esta propuesta de intervención. Al no haberse podido llevar a la práctica, no se han podido conocer los resultados que se pueden obtener, así como los aspectos que requieren modificarse para poder paliar las dificultades.

Por otro lado, otra limitación que se ha identificado es que posiblemente, debido al desarrollo evolutivo del alumnado, donde aún en algunos educandos puede permanecer el egocentrismo, la metodología activa del aprendizaje cooperativo puede no ser acertada. Sin embargo, sin haberse implementado no puede saberse con certeza.

No obstante, para tratar de contrarrestar estas limitaciones se ha realizado en la fundamentación teórica un apartado en el que se muestran los beneficios alcanzados con estas metodologías de cara a trabajar desde edades tempranas la educación emocional. Además, se ha de mencionar que la propuesta tiene un carácter abierto y flexible a cualquier modificación que pueda ser necesaria una vez se ponga en práctica. Con ello, la principal propuesta de mejora sería ponerla en práctica para poder conocer la forma en que se desenvuelve el alumnado y poder implementar algunos cambios que afecten positivamente al desarrollo de las sesiones.

## 5.3. FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

Dada la necesidad de que el docente mejore su desempeño y aspire a integrar innovaciones educativas y motivación estudiantil en su práctica, este

trabajo se propone como un punto de partida para una investigación que evalúe el nivel de competencias emocionales de los alumnos. Esto puede ayudar a identificar sus principales carencias y diseñar actividades que efectivamente faciliten la identificación, expresión y gestión de emociones. Además, se puede profundizar en el estudio de otras metodologías, que mejoren no solo la educación emocional sino otros aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio, M. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Ediciones Pirámide.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Wolters Kluwer S.A.
- Cervera, J. (2003). *Teoría de la literatura infantil*. Editorial Mensajero.
- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Fernández, A. (2016). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, E. (2010). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada*, 1-15.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Editorial CCS.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, E., Vacas, E., González, M. y Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Henao, G. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 761-783.
- Ibarrola, B. (2019). *Crece en emociones*. Editorial SM.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Jorge, L. (2017). Propuesta práctica en Educación Infantil. En Iglesias, J., González, L. y Fernández, J. (coord.) *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Ediciones Pirámide.

- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Facultad de Educación de la Universidad de Valencia.
- LOMLOE (2020). 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.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21
- Macarrón, L. (2012). La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de medio ambiente. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (26), 17-42.
- Marina, J. (2005). Sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43
- Martínez, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas* (17), 1-12
- McCabe, P. y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools*, 48(5), 513-540.
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Editorial Edebé.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Editorial Pearson.
- Muñoz, Y. y Cordero, N. (2017). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de una escuela inclusiva. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 149-162. DOI: [10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10826](https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10826)
- Pena, M. y Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(15), 401-420.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje Cooperativo, algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Laboratorio de psicopedagogía
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. y Breto, C. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. (2009). *El programa cooperar para aprender/aprender para cooperar, para enseñar a aprender en equipo*. Facultad de Educación de la Universidad de Vic.
- Quicios, B. (2017, 4 de mayo). *La importancia del juego en la escuela*. Guía infantil. Recuperado el 23 de enero de 2024 en: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/juegos/la-importancia-del-juego-en-la-escuela/>

# Propuesta de intervención para la mejora de la expresión escrita en el tercer ciclo de Educación Primaria

Proposal for intervention to improve written expression in the third cycle of primary education

Antonio Márquez Vargas

Alumno egresado de la Escuela Universitaria de Osuna, grado en Educación Primaria

Alsu Valeeva

Profesora y coordinadora de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Osuna

ORCID: 0009-0007-4082-8549

---

## Resumen:

El presente proyecto aborda la problemática de la decadencia en la expresión escrita en Educación Primaria como un aspecto al que, en numerosas ocasiones, no se le atañe el valor que merece. La creciente influencia de la tecnología, los cambios en los hábitos de la comunicación y la falta de lectura observada en las experiencias propias del autor, han impactado negativamente en este ámbito, afectando la calidad de la comunicación escrita en diversos contextos, especialmente en el seno educativo. Así pues, con la intención de afrontar esta situación y tratar de dar una solución al respecto, se ha desarrollado una propuesta de intervención, concretamente una Situación de Aprendizaje (SdA), cuyas bases están fundamentadas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y, por supuesto, diseñada bajo las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el fin de promover la inclusión real de todos los discentes en el aula. La propuesta de intervención consiste en la elaboración de un periódico en formato digital, una estrategia didáctica que fomenta la mejora de la expresión escrita de manera más llamativa; convirtiendo a los estudiantes en periodistas. El carácter motivador de la actividad, la innovación y el trabajo cooperativo son elementos esenciales no solo para llevar a cabo esta tarea, sino para desarrollar un buen clima en el contexto real del aula.

**Palabras clave:** Expresión escrita; Dificultades en la escritura; Educación Inclusiva; Educación Primaria; Periódico

## ABSTRACT:

The present Final Degree Project addresses the issue of decline in written expression as an aspect to which, on numerous occasions, the value it deserves is not attributed. The increasing influence of technology, changes in communication habits, and the lack of reading observed in the author's own experiences have negatively impacted this area, affecting the quality of written communication in various contexts, especially in the educational setting. Therefore, with the intention of confronting this situation and trying to provide a solution, an intervention proposal has been developed, specifically a Learning Situation (LS), whose foundations are based on Project-Based Learning (PBL) methodology and, of course, designed under the guidelines of Universal Design for Learning (UDL) in order to promote the real inclusion of all learners in the classroom. The intervention proposal consists of the development of a digital newspaper, a didactic strategy that promotes the improvement of written expression in a more engaging manner; turning students into journalists. The motivating nature of the activity, innovation, and cooperative work are essential elements not only to carry out this task, but also to develop a good atmosphere in the real classroom context.

**Key words:** Written expression; Writing Difficulties; Inclusive Education; Primary Education; Newspaper

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

*Nota importante: Quede constancia de que en este proyecto se trata el masculino genérico – singular y plural – para hacer alusión a cualquier género, simplemente, con la intención de generar una mayor fluidez en su lectura.*

Desde antaño, la educación ha asentado sus bases en dos aspectos claves que, a pesar de que actualmente – y por suerte – se han llegado a normalizar, hace ya varias décadas iniciaron una lucha contra el generalizado analfabetismo social, el cual afortunadamente, salió derrotado. Dicho esto, estas piezas, claves para el inicio de una nueva andadura educativa y, por tanto, para el avance de la sociedad, no fueron otras que la lectura y la escritura.

La educación, en todas sus vertientes ha marcado como objetivo primario el fomento de las habilidades lingüísticas básicas que permiten la comprensión y la expresión, de todas las facetas comunicativas, dentro de un sistema de signos compartidos con los hablantes de una misma lengua. Entre dichas habilidades o dimensiones se encuentran la comprensión y expresión tanto escrita como lectora, siendo ambas, interdependientes entre sí. (Posligua y Zambrano, 2021).

Como es sabido, las distintas capacidades presentes en el seno del aula es una realidad, existiendo tantas como estudiantes hay. Por tanto, el proceso de escritura no queda exento de ello. Entre las múltiples y diferentes dificultades destaca, sin duda la dislexia, como una problemática asociada tanto al ámbito de la lectura como de la escritura y, la disgrafía, siendo una dificultad exclusiva en

el área de la escritura. Esta última, hace referencia a la inexistente capacidad escritora de un individuo. Asimismo, algunas características más reseñables de esta afección son la dificultad para sostener el lápiz, la higiene postural o la omisión o sustitución de letras a la hora de elaborar una producción escrita. (Sulla, 2022).

Debido a la especialidad (Educación Especial) en la que el autor de este trabajo se ha visto inmerso durante el último curso del Grado Universitario de Educación Primaria, el presente proyecto está dedicado a la elaboración de una Situación de Aprendizaje fundamentada en la metodología de Aprendizaje Basada por Proyectos y, por supuesto, apoyada en las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje como una vía que tiene como fin aproximar la educación a la inclusión real, con la intención, a su vez, de promover una mejora en la expresión escrita de todos los discentes. El producto final de la Situación de Aprendizaje, llevada a cabo en el último curso de la etapa de Educación Primaria, consiste en la creación de un periódico digital dividido en tantas secciones como grupos cooperativos se formen para llevar a cabo la elaboración de dicho producto final. Asimismo, cabe señalar que la propuesta está destinada al grupo-clase al completo, haciendo hincapié en un menor que posee una dificultad en su proceso de escritura; concretamente, disgrafía.

La experiencia personal del autor y la pasión, tanto por la lectura y, aún más por la escritura, han sido los motivos fundamentales que impulsaron a la elección del tema elegido en este trabajo final, con el fin de promover cierta motivación por el arte de escribir, haciéndolo desde una perspectiva más didáctica y pedagógica y evitando actividades tradicionales y obsoletas carentes de atracción para el público al que va dirigida dicha propuesta.

## 2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Elaborar y diseñar un periódico digital como propuesta de intervención, basada en el DUA y el ABP, dirigida a mejorar la expresión escrita de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Conocer los conceptos de: dislexia, disgrafía, Aprendizaje Basado en Proyectos y Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Utilizar distintas plataformas de información, tanto en formato manual como tecnológico.

- Seleccionar y sintetizar la información necesaria.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Promover la inclusión educativa.
- Incentivar la lectura y escritura en el ámbito educativo.
- Conocer el trabajo periodístico con el fin de generar un producto final (periódico digital) de calidad.
- Desarrollar y mejorar las capacidades lingüísticas.
- Adaptar las actividades al menor con disgrafía.

### 3. METODOLOGÍA

Debido a la pasión del autor, desde bien pequeño, por la lectura y, posteriormente, atraído por el arte de escribir, la elección del tema en el que se centraría el proyecto estaba claro. Ese fervor por el mundo de la escritura sumado a la vivencias personales dentro del aula, tanto en su periodo de prácticas docentes como en distintos contextos de enseñanza a los que se ha enfrentado, fueron los motivos claves para profundizar en un tema tan, a veces, olvidado como necesario: la expresión escrita. Escribir no se basa únicamente en no cometer faltas de ortografía; escribir es transmitir, ordenar tus propias ideas; escribir es coherencia, es tener la certeza de que el mensaje llega con claridad y sin dejar lugar a dudas.

Los avances tecnológicos, como todo, tienen sus aspectos positivos y, por otro lado también, sus partes un tanto más negativas. La sobreestimulación de los estudiantes y el uso de aparatos tecnológicos en los que escribir de la forma más rápida posible es una moda, influye, sin duda en el ámbito educativo, no solo como se comentaba con anterioridad, en lo referente a cometer más o menos errores ortográficos, sino también en la expresión.

Así pues, en base a lo citado, este trabajo vino determinado, en primer lugar, por la elección del tema, seguido de una búsqueda y selección de información, es decir, una revisión bibliográfica que en su conjunto han supuesto la elaboración del marco teórico de referencia que ha sido el ingrediente clave para la elaboración de la propuesta de intervención educativa que se muestra en las próximas páginas. Una iniciativa basada en el Aprendizaje Basado por Proyectos y que no es más que la elaboración de una Situación de Aprendizaje cuyo producto final es la realización de un periódico digital. La idea de crear un producto final en plataforma digital permite dejar entrever que haciendo un buen uso de la tecnología, esta puede ser de mucha ayuda, siendo además una

gran atracción para los menores quienes conviven con el mundo tecnológico, prácticamente, desde su nacimiento.

Dicho lo cual, el principal objetivo de este proyecto no es otro que la motivación y el fomento del proceso de escritura, derivando a su vez, a la mejora de la expresión escrita.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. LA COMUNICACIÓN

Atendiendo a la definición más teórica de la comunicación, esta se entiende como el proceso a través del cual, dos o más individuos establecen un intercambio de información entre sí. (Torres, 2002). La comunicación es esencial, siendo el pilar fundamental en el entramado de las relaciones interpersonales.

Ahora bien, el término comunicación siempre ha estado asociado, socialmente, a un pensamiento con tendencia única a la oralidad. Es decir, normalmente, cuando se habla de este concepto, se suele hacer una vinculación que gira en torno a la comunicación oral, a la hablada. Y, claramente, no es el único tipo que existe. En aspectos generales, se puede hablar de dos modelos amplios: la comunicación verbal (oral y escrita) y la comunicación no verbal. En lo que respecta a la comunicación no verbal, esta se puede definir como el proceso comunicativo por el cual el mensaje es transmitido mediante gestos o expresiones corporales (Rueda, 2021). Por tanto, como sugiere su denominación, este tipo de comunicación queda exenta palabras, a pesar de que sí puede incluir sonidos. Así pues, dentro de esta definición estaría el lenguaje de signos o el braille, por ejemplo. En el lado opuesto, se encuentra la comunicación verbal, como aquella en la que, independientemente del cómo, las palabras cobran protagonismo. Dentro de esta, se pueden ubicar, a grandes rasgos, la comunicación oral y la escrita, siendo la primera de ellas la más utilizada por el ser humano como base de la comunicación. Se fundamenta pues, en la emisión de palabras y/o sonidos a través de un código que ha de ser común tanto para el emisor como para el receptor con el objetivo de que el proceso comunicativo obtenga su fin que no es otro que entender y ser entendido.

Atendiendo, por otra parte, a la comunicación escrita, esta hace referencia al uso del lenguaje representado gráficamente como en libros, periódicos, revistas, entre otros. Es decir, alude, valga la redundancia, al lenguaje escrito en su totalidad. (Márquez-López et al., 2016).

#### 4.1.1. *La Competencia Comunicativa*

Parafraseando al antropólogo Hyme (1972, como se citó en Padilla et al., 2008) la Competencia Comunicativa hace referencia a la habilidad desarrollada por el estudiante para el uso de un idioma de manera efectiva que, a su vez, le permite reconocer y adaptarse a una variedad de contextos sociales.

##### 4.1.1.1. *La Competencia Comunicativa Lingüística.*

El término Competencia Comunicativa Lingüística fue usado a finales del siglo XX por Chomsky, quien la definió como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número de enunciados lingüísticos (comprensión). (Padilla et al., 2008).

Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, mediante el cual se definen la estructura y contenidos básicos de la Educación Primaria, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) engloba la capacidad para expresarse coherente y adecuadamente en distintos entornos y circunstancias, de manera oral, escrita, mediante un sistema de signos o de forma multimodal. Involucra, por tanto, el manejo de las habilidades necesarias que posibilitan entender y analizar la información, – independientemente del canal por el que circule – desde una postura crítica, impidiendo de este modo ser manipulados. La CCL conforma los cimientos del pensamiento personal y el desarrollo del conocimiento, promoviendo una reflexión intrínseca del lenguaje y sus usos. Del mismo modo, hace tomar conciencia de la belleza del mismo, permitiendo, a su vez, el disfrute de la literatura y su cultura. A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 1) se muestran los descriptores operativos, es decir, las competencias claves, tanto al completar la etapa de Educación Primaria como al finalizar la enseñanza, que abordan la CCL.

**Tabla 1.** Descriptores operativos; Competencias Claves de la CCL

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.</p>
<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.</p>	<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>
<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>

---

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.

---

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

---

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

---

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

---

Nota. Fuente: Real Decreto 187/2022, de 1 de marzo

## 4.2. EL PROCESO DE ESCRITURA

Poniendo en los inicios del ser humano, este, desde siempre, ha tratado de encontrar una forma de comunicación que posibilitara la interacción con los demás con el objetivo de transmitir sus propios pensamientos e inquietudes. Así pues, la escritura surgió a partir de la necesidad de comunicación, en principio a través de símbolos individualizados que, con el paso del tiempo, trascendieron hasta obtener sistemas generalizados en los que se basan las sociedades contemporáneas actuales. (Villamizar-Villamizar, 2024).

La escritura, al igual que la lectura, no solo es un proceso que ha evitado el analfabetismo social generalizado de antaño, sino que ha impulsado numerosos progresos tanto en el ámbito social como en el científico. La actividad de escribir es el eje principal de la educación – como ya se ha comentado, junto al leer – y, por supuesto, de la vida diaria. (Moreno et al., 2022).

### 4.2.1. ¿Qué Es La Escritura?

La Real Academia Española (RAE), cuya actualización se ajusta al pasado año 2023, encuadra el concepto de escritura en varios significados (6), siendo los tres primeros – similares entre ellos –, los que tienen más relevancia con respecto al tema planteado en este proyecto. Así pues, se puede hablar del término escritura, de forma literal según la institución oficial de la lengua española, como la “acción y efecto de escribir”, “el arte de escribir” o como el “sistema de signos utilizado para escribir”. Como no puede ser de otra forma, la redundancia del verbo escribir lógicamente, es notable, siendo este término definido como la “acción de representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”.

Sin lugar a dudas, el empleo del lenguaje, bien sea oral o escrito, no solo depende de la persona que lo desempeña, sino que también, indudablemente, está condicionado por el contexto social. Es decir, los individuos construyen su propio conocimiento en base a las interacciones con los demás y la cultura. (Camps, 1997).

En el seno del proceso de escritura, como en todos los campos del ámbito educativo, coexisten ciertas dificultades a las que hay que hacer frente.

## 4.3. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Se define Dificultades Específicas del Aprendizaje como aquellos desajustes que derivan de una alteración en uno o varios procesos psicológicos

fundamentales, provocando pues, un mal funcionamiento a nivel neurológico y, por consecuencia, causando ciertas dificultades a la hora, tanto de usar el lenguaje, hablado o escrito, como de su propia comprensión. Claramente, estas problemáticas aparecen en edades tempranas, lógicamente, en relación con la edad a la que se comienza a aprender el proceso de lectoescritura. Por ello mismo, la intervención ha de ser inmediata con el objetivo de evitar el fracaso y/o abandono escolar en etapas posteriores. (Almario-Carrillo et al., 2022).

En otras palabras, se podría decir que las dificultades específicas del aprendizaje hacen alusión a determinados problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado cuyo ritmo de aprendizaje, en relación a sus iguales, se ve alterado.

#### *4.3.1. Dificultades De Aprendizaje En La Escritura En La Etapa De Educación Primaria.*

En Educación Primaria, las dificultades de aprendizaje en la escritura tienden a aparecer a edades comprendidas entre los seis y los ocho años, es decir, en los primeros cursos de dicha etapa educativa. El fiel reflejo de ello son los fallos en el deletreo de palabras, en la ortografía, en la ejecución ilegible de la grafía, entre muchos otros aspectos fácilmente observables en el seno de un aula. Dicho lo cual, en este caso se resaltarán la problemática, quizá, más notable en el proceso de escritura: la disgrafía. Además, se abordará la dislexia, una dificultad cada vez más común y que está dentro de los problemas de las cuatro habilidades del lenguaje, siendo la lectura el área más frecuente en el que se sitúa dicha problemática. Del mismo modo, con el objetivo de iniciar este nuevo capítulo, se destacarán, en primer lugar, las acciones más comunes en lo que respecta a la problemática de la composición escrita.

##### **4.3.1.1. Dificultades En La Composición Escrita.**

Iniciando con las dificultades en el proceso de escritura, en primer lugar, de forma global, se puede hablar de las distintas problemáticas referentes a la elaboración de textos escritos. Estas dificultades son (Alcántara, 2011):

**A. Dificultades en la planificación.** En este apartado se explican los errores más comunes en lo referente al proceso de planificación para la elaboración de una producción escrita con independencia de su extensión.

- Planificarse cada cinco o seis palabras: es decir, organizar la escritura de frase en frase en lugar de construir a partir de una idea general o global. Escribir de frase en frase puede llevar a la pérdida de

coherencia del texto escrito. O lo que es lo mismo, el texto terminará teniendo un sentido menos unitario.

- Uso del denominado autodictado: dictarse a sí mismo lo que se va a escribir genera un mayor consumo de memoria que lleva a la pérdida de concentración y, en muchos casos, genera cansancio y desmotivación. Este consumo mental causa, a su vez, cierto desgaste para realizar otras tareas como pueden ser la revisión de lo escrito o planificación de lo próximo que se escribirá.
- Poco tiempo de planificación en relación con la tarea total. En otras palabras: se dedica muy poco tiempo a pensar sobre lo que escribir.
- Planificar y escribir al unísono: esto hace que ambos procesos se interfieran entre sí. Por ello, primero se debe planificar y, una vez hecho esto, se da paso a la escritura.
- Elaboración de textos cortos y poco elaborados.

**B. Dificultades en el proceso de traslación.** Se podría decir que el proceso de traslación es la escritura propiamente dicha, es decir, la acción de poner las palabras sobre el papel. Los errores más frecuentes son:

- Debido a la falta de automatización de la escritura se pueden cometer fallos en ortografía y caligrafía, errores en determinados fonemas...
- Escribir sin pensar. O dicho de otro modo: escribir lo primero que se viene a la mente. Esto da lugar a una escritura pobre y menos elaborada. Por tanto, existirá una carencia, importante, de conexión entre las ideas. Dificultad para elaborar frases/oraciones a partir de palabras dadas.
- Dificultad para ordenar palabras dentro de una frase desordenada.

**C. Dificultades en el proceso de revisión.** Una vez realizada la producción escrita es vital volver a revisar todo aquello que se ha elaborado con el objetivo de corregir posibles fallos. En esta fase, los errores más comunes son:

- El tiempo que se dedica a la revisión es escaso o nulo.
- Se prioriza la revisión de palabras o de la ortografía dejando a un lado la coherencia y/o el significado de lo escrito.
- Los menores con dificultad en el proceso de revisión suelen detectar el problema de los demás antes que los propios.

- Carencia de procesos metacognitivos como las estrategias de supervisión y control.
- La revisión suele remitirse a correcciones mecánicas y a la modificación de unas palabras por otras.

#### 4.3.1.2. *Dislexia.*

La dislexia es una afección del lenguaje que impacta, directamente, en las áreas características del mismo: la escucha, el habla y la escritura, subrayando esta última como la habilidad en la que, con normalidad, suele situarse esta problemática. Esto es así porque entre los errores más comunes destacan aquellos que vienen dados por la dificultad a la hora de la identificación, relación y decodificación de la grafía, palabras y/o frases, además de la complejidad en lo referente a la lectura de textos. (Atencia et al., 2021).

Por supuesto, la dislexia no ha quedado exenta de suposiciones en lo que se refiere a sus orígenes y causas. Dicho esto, una de las teorías es que podría estar estrechamente relacionada con alteraciones en ciertos procesos intermedios como pueden ser la memoria auditiva y el procesamiento fonológico (un proceso de tipo neurológico) los cuales interfieren en la correcta recepción de la información y, por ende, también en su comprensión. A su vez, es esencial destacar que los signos de la dislexia no van más allá de las dificultades en la lectoescritura, es decir, no está relacionada con ninguna señal física que pueda ser observable a simple vista, ni tampoco provoca alteración ninguna en lo que se refiere a nivel psicológico ni cultural. Prestando atención a las características más reseñables y generales de la dislexia, a continuación se hará una diferenciación entre los problemas de la escritura y, por otro lado, los problemas de la escritura, entre otros. (González et al., 2020).

- Dificultades en el proceso de escritura:
  - Relevancia de la inversión en números, letras y palabras.
  - Confusión y/o sustitución de letras en una misma palabra. Dificultad para comprender las palabras homófonas, es decir, aquellas cuyo sonido es idéntico pero su significado es distinto. (Ejemplo: hola/ola).
  - La segmentación de palabras resulta casi imposible.
  - Grafía pobre y redacción poco elaborada.
  - Ortografía y gramática deficiente.
  - Complicaciones a la hora de copiar en la pizarra o en el propio cuaderno.

- Dificultades en el proceso lector y en la comprensión:
  - Es característica la omisión de algunas sílabas y/o letras, así como la dificultad para pronunciar ciertos vocablos.
  - Fallos en la semántica.
  - Poco control del tiempo.
  - Comprensión lectora deficiente.

Entre otras dificultades y, siendo las anteriores las más destacadas, cabe subrayar la confusión entre distintos términos como izquierda y derecha, la problemática en cuanto al agarre del material utilizado para escribir, las dificultades de aprendizaje en aspectos matemáticos básicos o en la resolución de problemas. Además, los menores con dislexia se ven, en cierta medida, más desmotivados, tendiendo a perder la concentración y la confianza personal.

En lo referente a los distintos tipos de dislexia cabe destacar (González et al., 2020):

- *Dislexia fonológica*: debido al desajuste en el proceso de lectura mediante la ruta fonológica, los niños con este tipo de dislexia leen a través de la vía visual o directa, es decir, leen todas las palabras de forma general y de un solo vistazo. Entre los errores más frecuentes destaca la creación de palabras nuevas, es decir, las pseudopalabras, como resultado de una lectura rápida que genera cierta incompreensión en términos nuevos o que son ajenos a su vocabulario. Asimismo, es muy común asociar el inicio de una palabra con otra que ya conocen aunque no sea la que se ha de leer. Esto ocurre, como se ha citado anteriormente, porque la palabra que se quiere leer no está inmersa en el propio vocabulario. Un ejemplo sería leer “deporte” en lugar de “deportista” solo porque comienzan de la misma forma y, además, porque en su léxico no se encuentra la segunda palabra (deportista). Además se dan errores en la lectura de palabras con mayor número de sílabas y se suele tener dificultades en la conversión grafema-fonema.
- *Dislexia visual o superficial*: en contraposición al caso anterior, en este tipo de dislexia la dificultad aparece en la ruta visual o superficial, por lo que se hace uso de la fonológica durante el proceso lector. Así pues, el ritmo de la lectura es mucho más pausado como consecuencia de la dificultad para leer las palabras de forma genérica. Por ello, todas los vocablos, independientemente de que sean o no conocidos, se leen por sílabas, lo que hace disminuir la probabilidad de cometer errores. No obstante, es muy corriente que se den fallos como omitir, sustituir o rotar ciertas letras, al igual que la hora de entender las palabras homófonas.

- *Dislexia mixta*: este modelo ocasiona cierta dificultad en lo referente a mediar con un tratamiento que posibilite mejora puesto que este tipo resulta de la mezcla de los dos primeros, es decir, en la dislexia mixta, ambas rutas (ni la fonológica ni la visual) están alteradas.

Para finalizar con este apartado, cabe destacar que identificar la dislexia puede ser un paso sencillo pero no lo es tanto llevar a cabo el diagnóstico de la misma, aún más si no existe una prueba que lo certifique. Actualmente, la evaluación de esta dificultad pasa por la realización de determinadas pruebas de lectoescritura cuyos materiales protagonistas son papel y lápiz. (Samaniego et al., 2020).

#### 4.3.1.3. *Disgrafía*.

A pesar de las distintas dificultades del aprendizaje que se encuadran en el proceso de escritura así como la dislalia o la disortografía, es la disgrafía, sin lugar a dudas, la más común de ellas.

Prestando atención a la Real Academia Española (RAE), se define disgrafía como la “incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas”.

Así pues, se entiende por disgrafía como un trastorno neuropsicológico que genera alteraciones en el aprendizaje de la escritura y, por tanto, en su esperado desarrollo. Dicha afección es de carácter funcional y tiende a provocar dificultades en la forma y/o significado de letras, sílabas o palabras. Esta problemática cobra protagonismo en tareas de dictado y en la escritura espontánea. No obstante, aunque predomina en menor medida, también se puede apreciar en situaciones de copiado. (Alcántara, 2011). Es muy importante resaltar que este trastorno aparece sin la necesidad de estar asociado a otro de ningún tipo, es decir, la disgrafía se presenta en individuos cuya capacidad intelectual está dentro de los estándares, digamos, normalizados.

Según Alcántara (2011), se pueden diferenciar varios tipos de disgrafías según las dificultades del aprendizaje de la escritura:

- *Disgrafía superficial*: en este tipo de disgrafía se presentan problemas para utilizar la vía léxica o directa siendo, por tanto, necesario acudir a la ruta fonológica, subléxica o indirecta. Como consecuencia a ello, la recuperación de palabras irregulares, homófonas o poligráficas es nula (o casi nula), del mismo modo que se ve afectada la regularidad: existe una conversión de palabras irregulares a palabras regulares. Esto último suele tener predominar en las

palabras, por ejemplo, inglesas. Es decir, escriben tal y como se pronuncian (“buk” en lugar de *book*). Por el contrario, quienes poseen este tipo de disgrafía sí escriben correctamente palabras con las que tienen rigurosa familiaridad, palabras sencillas y regulares. El proceso de escritura, en este caso, es muy lento, incluso el propio sujeto tiene que deletrear lo que va escribiendo.

- *Disgrafía fonológica*: los individuos que presentan este tipo de disgrafía no muestran problemas en la ruta léxica sino que, por el contrario, la dificultad aparece en la vía fonológica, presentando alteraciones en el manejo de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) o, también, en el retraso madurativo a nivel fonológico. Haciendo referencia a los errores más comunes de este tipo de disgrafía, se clasifican en dos grupos:
  - Errores tipo I: el error más usual consiste en sustituir unos grafemas por otros. Sin embargo, a pesar de que este es el que más resalta, en este grupo también se encuentran los errores por omisión de grafemas, cambios de posición o incorporación de los mismos o la unión/descomposición de palabras.
  - Errores tipo II: en este caso se agrupan los errores en los grafemas “ch”, “qu”, “gu”, “ll” y “rr”; la omisión de “l” y “r”; errores en el uso de la g previa a “e” y a “i”; errores en “k” y “c” cuando van acompañado de la letra “a”. Del mismo modo, se dan fallos a la hora de la escritura de pseudopalabras y palabras funcionales, así como la aparición de lo que se conoce como escritura en espejo e inversiones.
- *Disgrafía mixta*: al igual que sucede en la dislexia mixta, en este caso, este tipo de disgrafía tiene como característica la presencia de dificultades tanto en la ruta léxica como en la fonológica.

En cuanto a la evaluación de la disgrafía, hay numerosos test que se encargan de hacer posible su diagnóstico así como el test CLE (Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito), BEHNALE (Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de Lectura y Escritura), el test CEAL (Control de la Evaluación del Aprendizaje de la Lectoescritura) o la el test TALE (Test de Análisis de Lectoescritura). (Zegarra, 2020). Aunque en este trabajo no se profundizará en ellos, es importante tenerlos en cuenta. Aunque en este trabajo no se profundizará en ellos, es importante tenerlos en cuenta, puesto que la evaluación del caso (ficticio) que aparece en la propuesta de la intervención educativa pertinente se ha llevado a cabo con la última prueba mencionada.

Una vez mencionado todo lo anterior, la diversidad de alumnado presente en un aula es un hecho, y saber dar respuesta y atender a las demandas que presenta cada uno de los estudiantes constituye un requisito indispensable para la consecución de una educación de calidad. Tanto para las dificultades mencionadas posteriormente, enfocadas en el ámbito de la lectoescritura, como para las diversas problemáticas que pueden darse en el seno del aula, el Diseño Universal para el Aprendizaje puede ser, sin duda, una de las soluciones que inicie el camino hacia una meta que, cada vez, parece estar más cerca: la inclusión.

#### 4.4. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El progreso de la neurociencia ha dado múltiples respuestas en cuanto a diversidad se refiere, concluyendo con que la existencia de dos seres humanos exactamente iguales es nula a pesar de la multitud de similitudes que puedan encontrarse entre ellos. Así pues, dentro de las muchas y complejas diferencias, los ritmos y formas de aprendizaje también son una de ellas, pues se podría decir que hay tantas y tan distintas maneras de aprender como discentes hay en un aula. Dicho esto, la necesidad de ofrecer distintas soluciones a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actuación obligatoria que propicia la mejora de la educación y, sin duda, un paso más hacia la inclusión. Así pues, una posible medida de actuación puede ser el Diseño Universal para el Aprendizaje. (Pastor et al., 2014).

A pesar de que el concepto de Diseño Universal (DU) fue utilizado en la rama de la arquitectura, en el seno del ámbito educativo tiene una perspectiva similar pasando a consolidarse como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un marco didáctico fundamentado por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada). La aparición de este enfoque vino determinada por la urgente necesidad de cubrir las necesidades de todos los discentes de una comunidad educativa al completo con independencia de las distintas capacidades. Es decir, el fin está claro: conseguir un currículo que aborde a todos sin que haya que realizar adaptaciones del mismo sobre la marcha; universalidad y flexibilidad del propio currículo. (Pastor et al., 2014). Según el CAST (2011):

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y

no desde donde nosotros imaginamos que están.

En el seno educativo el DUA ha propiciado dos ideas claves: primeramente destacar que, la división entre alumnos discapacitados y alumnos no discapacitados queda obsoleta, promoviendo así que todos los estudiantes, sin excepciones, son diferentes entre sí. En segundo lugar y no menos importante, la concepción de que el currículo solo será insuficiente en el caso en que algún alumno no pueda estar incluido en el mismo. (Pastor et al., 2014).

#### 4.4.1. Principios y Pautas Del Diseño Universal Para El Aprendizaje.

Los tres principios del DUA establecen los pilares conceptuales sobre los cuales se desarrolla el enfoque pedagógico para su implementación efectiva en el contexto educativo. Dichos principios han adquirido un estatus de referencia indispensable, siendo imprescindibles en la literatura científica en el campo que este apartado compete. (CAST, 2011). A su vez, las pautas del DUA hacen referencia a las diferentes técnicas en el ámbito educativo que sostienen el fin de garantizar la accesibilidad a los planes de estudios para todos los discentes. (Pastor et al., 2014).

La siguiente tabla desglosa lo mencionado en las líneas anteriores (Tabla 2):

**Tabla 2.** Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje.

<b>Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación</b>	
<b>PAUTA 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
1.1. Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	La información debe ser presentada en un formato flexible de manera que puedan modificarse las características perceptivas
1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva	Ofrecer diferentes opciones para presentar cualquier tipo de información auditiva, incluyendo el énfasis
1.3. Ofrecer alternativas para la información visual	Proporcionar alternativas no visuales
<b>PAUTA 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos	Explica o proporcionar una representación alternativa al vocabulario clave, etiquetas, iconos y símbolos
2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura	Proporcionar representaciones alternativas que clarifiquen o hagan más explícitas las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos (cómo elementos simples se combinan para crear nuevos significados/ hacer explícitas las sintaxis de una frase o la estructura de una representación gráfica
2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos	Proporcionar opciones que reduzcan las barreras y el incremento de carga cognitiva que conlleva la decodificación para los estudiantes que no les resulten familiares o no manejen de manera fluida los símbolos
2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas	Proporcionar alternativas lingüísticas, especialmente en la información clave o el vocabulario
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	Proporcionar alternativas al texto

PAUTA 3: Proporcionar opciones para la comprensión	DESCRIPCIÓN
3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos	Proporcionar opciones que facilitan o activan los conocimientos previos o permiten establecer conexiones con la información previa necesaria
3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones	Proporcionar claves explícitas o indicaciones que ayuden a prestar atención a lo importante frente a lo que no lo es: gestión efectiva del tiempo, identificar lo valioso o establecer nexos con conocimientos previos
3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	Proporcionar modelos y apoyos para el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten el procesamiento de la información y la transformación de la información en conocimiento útil
3.4. Maximizar la transferencia y la generalización	Proporcionar apoyos para la favorecer la generalización y transferencia de aprendizajes a nuevos contextos y situaciones.
<b>Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión</b>	
PAUTA 4: Proporcionar opciones para la interacción física	DESCRIPCIÓN
4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación	Proporcionar diferentes métodos para navegar a través de la información y para interactuar con el contenido (buscar, responder, seleccionar, redactar)
4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	Proporcionar apoyos para garantizar el uso efectivo de las herramientas de ayuda, asegurando que ni las tecnologías ni el currículum generan barreras
PAUTA 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	DESCRIPCIÓN
5.1 Usar múltiples medios de comunicación	Proporcionar medios alternativos para expresarse
5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	Proporcionar múltiples herramientas para la construcción y composición (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica)
5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución	Proporcionar diferentes opciones para que los alumnos alcancen el máximo nivel de dominio en las diferentes competencias

PAUTA 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	DESCRIPCIÓN
6.1 Guiar el establecimiento adecuado de metas	Incorporar apoyos graduados para aprender a establecer metas personales que supongan un reto pero a la vez sean realistas
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	Articular diferentes opciones para fomentar la planificación y el desarrollo de estrategias, y proporcionar apoyos graduados para ejecutar de forma efectiva dichas estrategias
6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos	Proporcionar estructuras internas y organizadores externos para mantener la información organizada y "en mente", favoreciendo la memoria de trabajo
6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	Proporcionar una retroalimentación "formativa" que permita a los estudiantes controlar su propio progreso y utilizar esa información para su esfuerzo y su práctica
<b>Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación</b>	
PAUTA 7: Proporcionar opciones para captar el interés	DESCRIPCIÓN
7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía	Ofrecer opciones a los alumnos para desarrollar su toma de decisiones, su satisfacción con los logros alcanzados e incrementar el grado de vinculación con su propio aprendizaje
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	Proporcionar diferentes opciones que optimicen lo que es relevante, valioso, importante y motivador para cada uno de los alumnos.
7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre y la sensación de inseguridad (feedback y experiencias negativas), la percepción de amenazas y las distracciones, y que ofrezcan diferentes niveles de estimulación sensorial

PAUTA 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	DESCRIPCIÓN
8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	Establecer un sistema de recordatorios periódicos o constantes que recuerden el objetivo y su importancia, con el fin de conseguir el mantenimiento del esfuerzo y la concentración aunque aparezcan elementos distractores
8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	Establecer exigencias de diferente naturaleza y con niveles de dificultad variados para completar con éxito la tarea, así como variedad de propuestas o tareas y un repertorio de posibles recursos
8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	Diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo
8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea	Utilizar el feedback orientado al dominio de algo
PAUTA 9: Proporcionar opciones para la auto-regulación	DESCRIPCIÓN
9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	Proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes mantengan la motivación: sean capaces de establecer sus propios objetivos de manera realista y fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograrlos, manejando la frustración y evitando la ansiedad
9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	Proporcionar variedad y alternativas de apoyos para ayudar a los estudiantes a elegir y probar estrategias adaptativas para gestionar, orientar o controlar sus respuestas emocionales ante los acontecimientos externos
9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	Proporcionar múltiples modelos y pautas de técnicas diferentes de auto-evaluación para controlar las emociones y la capacidad de reacción

*Nota. Fuente: Proyecto DUALETIC-UCM (Zubillaga del Río, 2018)*

#### 4.5. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El avance de la sociedad en todos sus ámbitos es indiscutible, más aún en estas últimas décadas en las que la llegada de la tecnología ha acaparado todo el escenario y, no solo ha llegado para quedarse, sino que promete ir más allá. Entre tanto progreso, la escuela, o mejor dicho, la educación no puede – ni debe – quedarse atrás. No solo basta con hacer referencia a la necesidad de actualización en lo que a tecnología se refiere en el seno educativo, sino también en la urgencia de construir novedosos métodos de enseñanza para que, en un mundo actual en el que los menores tienen multitud de estímulos, el proceso de enseñanza-aprendizaje sea tan motivante como efectivo. La sensibilización y la toma de conciencia de todo esto no solo es responsabilidad del cuerpo de docentes sino que, por supuesto, necesitan el respaldo de un sistema educativo que, en numerosos casos, parece estar agonizante. Dicho lo cual, en este apartado se hace alusión a uno de los métodos de enseñanza que tiene todos los ingredientes para captar la atención de los alumnos y que se vean envueltos en un aprendizaje donde ellos son los protagonistas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método de trabajo cuyo objetivo principal es el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes que componen el grupo-clase. Este tipo de estrategia promueve la investigación, la reflexión y la toma de decisiones necesarias para ofrecer una solución a la problemática propuesta por el docente (Loja et al., 2021). Cabe destacar que el ABP propicia la cooperación en la que los discentes están inmersos en la planificación, implementación y evaluación de tareas cuyos objetivos pueden ser útiles, por supuesto dentro del aula, pero también fuera de ella, es decir, en contextos reales. (Cobo y Validivia, 2017).

Investigaciones de autores como Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz, en 2017, o las de Jones, Rasmussen y Moffit, en 1997, hacen poner en valor el Aprendizaje Basado en Proyectos concluyendo con una idea clave: la colaboración y el protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son determinantes en la toma de conocimientos y en el carácter motivacional de los mismos. En otras palabras; gracias al empleo del ABP, el aprendizaje y la motivación están en auge. Captar la atención de los estudiantes es vital, por ello, plantear retos donde puedan indagar en busca de una solución permite generar curiosidad y, por ende, ganas de hacer. El Aprendizaje Basado en Proyectos es una solución al estancamiento de la enseñanza tradicional, convirtiéndose en una metodología clave para la mejora de la Educación Primaria, siendo clave, además, en la inclusión del grupo-clase al completo. (Loja et al., 2021).

Atendiendo a los pasos esenciales para llevar a cabo el método ABP, en primer lugar es fundamental tener claro el concepto básico en torno al cual se va a desarrollar la metodología. Es decir, a qué situación se le va a dar respuesta. Una vez esto, las fases son las siguientes (Cobo y Validivia, 2017):

- a. Plantear y organizar el proyecto: para que los alumnos tomen constancia de que el proyecto no es una tarea aislada, el docente ha de plantear una situación que tenga relación con alguna de las unidades vistas en clase, incluso puede proponer más de una para que los alumnos, según el gusto, elijan. Tras esto, el educador tiene que conseguir captar la atención y motivación de los menores para que, una vez estén inmersos en el proyecto se organicen los equipos. A pesar de que no es conveniente que el docente esté implicado en la elaboración de la tarea como tal, es importante que este mantenga la coherencia en cuanto al rumbo que tomen las decisiones de los distintos grupos.
- b. Investigar: esta parte consta de la recogida de información.
- c. Objetivos: es vital que los estudiantes tengan claro hacia dónde quieren llegar para, posteriormente, sumergirse de lleno en las tareas que le lleven a conseguir sus fines.
- d. Orientación por parte del docente ante las dudas que puedan aparecer.
- e. Presentar y evaluar los resultados obtenidos por parte de los discentes que servirá, a su vez, para evaluar el acto comunicativo, tanto de forma oral como escrita.

En definitiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una oportunidad para que el alumnado, en su conjunto, desarrolle aspectos esenciales como la responsabilidad individual, el pensamiento crítico y la motivación ante situaciones que les atraiga y les permita aprender desde un prisma muy diferente a esa enseñanza manía resumida en libros texto y la voz del docente.

Dicho lo cual, este trabajo estará enfocado en la elaboración de un proyecto apoyado en las bases de una Situación de Aprendizaje.

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se llevará a cabo la verdadera esencia de este proyecto: la elaboración de una Situación de Aprendizaje cuyo fin no es otro que tratar de mejorar la expresión escrita en el seno de la Educación Primaria. Así pues, antes de introducirnos de llenos en ella, los siguientes epígrafes proporcionarán cierta

información que ayudan a situar la propuesta de intervención en cuanto a centro, curso o grupo de alumnado al que va dirigida.

### 5.1. CONTEXTO

El C.E.I.P. Tartessos se localiza en Pedrera, un municipio sevillano situado en las estribaciones septentrionales de la cordillera bética, en la cercanía de la Sierra de Becerro y del pueblo de Estepa, cuya distancia a la capital, Sevilla, es de unos 111 kilómetros aproximadamente.

El centro educativo al que se hace alusión en el presente estudio debe su nombre a la primera civilización de Occidente cuyo desarrollo se produjo en la costa suroeste a través de una formación triangular constituida por las actuales provincias andaluzas de Cádiz, Huelva y Sevilla. Ocupando una extensión de unos 6.000 metros cuadrados, el C.E.I.P Tartessos se ubica en la Calle Rodríguez Marín, en el seno de uno de los barrios más antiguos de la población. A pesar de que los edificios originales del centro son de antigua construcción, a finales del siglo XX este fue renovado y ampliado de tal forma hasta como se conoce actualmente.

El perfil socioeconómico y cultural del centro cabe destacar que Pedrera es una localidad que cuenta, aproximadamente, con poco más de cinco mil habitantes, siendo la agricultura – olivar y cereales – el sector económico más importante junto a numerosas granjas destinadas a la cría de animales como el cerdo o el pavo. Otras actividades económicas de la localidad son la construcción o la hostelería. Así pues, el nivel de vida en la localidad sevillana es medio contando, por tanto, con un poder socioeconómico admisible. En lo que respecta a la cultura, Pedrera cuenta con numerosas instalaciones: de carácter deportivo, así como pabellón, campo de fútbol, pistas de tenis, pistas de pádel...; de carácter cultural como biblioteca, teatro/cine, instalaciones musicales y; de carácter educativo con la existencia de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria y uno Instituto donde se imparte la Educación Secundaria Obligatoria.

El C.E.I.P Tartessos tiene a su disposición, actualmente, dos líneas en cada curso académico de Educación Primaria excepto en tercero en el que, únicamente, hay solo una. Del mismo modo, en lo referente a la etapa de Educación Infantil, el centro también cuenta con un total de dos líneas por edad (desde tres a cinco años). Cabe señalar, además, que el colegio al que se hace referencia en estas líneas destaca por su enfoque bilingüe, brindando a sus estudiantes una educación integral que permite desarrollar habilidades tanto en el idioma nativo del país, el español, como en la primera lengua extranjera, inglés.

Atendiendo a su interior, este centro público dispone de un total de 18 aulas de carácter ordinario además de un aula destinada a Informática, una clase de Música, dos de Religión y un almacén dedicado, exclusivamente, a la materia de Educación Física. Asimismo, cuenta con una Sala de Usos Múltiples, un Pabellón/Gimnasio y una Biblioteca que, a su vez, actúa como Sala de Profesores. Destacar, sin duda, que el C.E.I.P Tartessos dispone de un aula específica de Educación Especial, un aula destinada al profesional en Pedagogía Terapéutica, otro para el especialista en Audición y Lenguaje y otro destinado a las secciones de fisioterapia.

## 5.2. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN? PRESENTACIÓN DEL CASO

*Nota importante: todos los datos que aparecen en la narración del siguiente caso son ficticios, por lo que cualquier parecido con la realidad que el lector pueda encontrar es fruto de la casualidad.*

El desarrollo de la propuesta de intervención mostrada en las próximas páginas irá destinada al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente al último curso de dicha etapa, es decir, sexto. No obstante, es conveniente señalar, sin duda, que esta propuesta de intervención puede ajustarse a cualquier nivel educativo, aunque es cierto que, cuanto mayor sea el curso, mayor será el nivel de lectoescritura que presentarán los discentes por norma general.

Prestando atención al número de discentes que pertenecen a la clase a la que va dirigida la propuesta, esta cuenta con un total de 24 alumnos y alumnas, palpándose una importante heterogeneidad en cuanto a sexo, siendo 14 niñas y 10 niños los integrantes de dicho aula. Así pues, con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo, la clase está distribuida en seis equipos de cuatro miembros cada uno que se distribuyen de la siguiente manera.

A su vez, como en cualquier ámbito vital, las diferentes capacidades que se aprecian en el seno del aula son tan evidentes como necesarias. Sin embargo, es importante mencionar el caso de uno de los menores que, desde el cuarto curso de su etapa en Educación Primaria, presenta disgrafía. Por ello, los siguientes capítulos muestran las características propias del estudiante afectado con dicha problemática con el objetivo de ajustar la propuesta de intervención de tal forma que ningún alumno del grupo-clase pueda sentirse fuera del mismo.

### 5.2.1. Datos Personales.

El alumno A es un niño de once años que cursa sexto de Educación Primaria en el C.E.I.P Tartessos donde también ha configurado su etapa de Educación Infantil desde los tres años.

Desde los primeros años de escolarización el menor ha destacado por presentar cierto retraso en el proceso de escritura inusual para su edad. No obstante, no fue hasta el cuarto curso de su etapa de Educación Primaria, cuando a través del test TALE (anexo I) se confirmó su problemática en el ámbito de la escritura definiéndolo como disgrafía.

### 5.2.2. Motivos De La Evaluación.

Durante la etapa de Educación Infantil, el estudiante había mostrado ciertas dificultades en el inicio de la escritura referentes a la sujeción del lápiz y a la postura. En este último aspecto, el menor no apoyaba la mano no dominante en el folio/libreta en el que escribía, se cruzaba de piernas e inclinaba demasiado la cabeza.

Una vez finalizada su primera etapa estudiantil, el menor presentaba una lectura fluida, pero su escritura seguía siendo vaga e inusual conforme a su edad. Dicho esto, a inicios del cuarto curso de primaria se llevó a cabo la prueba TALE, cuya duración no superó los 25 minutos y en la que se dedujeron los siguientes aspectos:

- Realización de la letra “o” en varios trazos, lo que dificulta su legibilidad.
- Angulaciones en letras redondeadas como la “o”, la “c” o la “q”.
- Irregularidad en cuanto a la dimensión de las letras: variación de tamaño.
- Omisión de algunas letras finales, sobre todo de la “s”.
- Letras retocadas: al escribir letras/palabras vuelve a repasarlas con la intención de mejorarlas.
- Variación destacable en el espaciado de los renglones.
- Letras superpuestas unas sobre otras.
- Soldaduras: letras que parecen entrar dentro de otras.

Asimismo se puede observar que la higiene postural no había mejorado y que el agarre del lápiz no era correcto; lo apretó con fuerza.

En definitiva, con el objetivo de confirmar o no el caso de disgrafía se concluyó que: los errores irregularidad, interlineado, superposición, curvas y trazos

verticales tienen una puntuación de dos puntos, mientras que el ítem que respecta a las líneas anómalas, tiene una puntuación de un punto. Por otra parte, no se muestran errores en la oscilación ni soldadura.

En total, los errores de escritura suman 11 puntos, por lo que hay un problema significativo en dicha habilidad: disgrafía.

### 5.3. PROPUESTA DE CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

#### 5.3.1. *Situación de Aprendizaje*

La siguiente Situación de Aprendizaje está destinada a la realización, por parte de los alumnos y alumnas de sexto de primaria, de un periódico escolar en formato digital, a través de la plataforma de diseño CANVA, que recogerá la síntesis de la información obtenida en base a distintos ámbitos, así como deportivos, científicos o culturales, entre otros. Esta propuesta se llevará a cabo en el Área de Lengua Castellana Y Literatura principalmente, por lo que se creará un Taller de Escritura que tendrá una duración de un trimestre (27 sesiones). No obstante, dicha propuesta presentará carácter multidisciplinar dado que también forma parte, aunque en menor medida, de las asignaturas de Educación Artística y Conocimiento del Medio Natural y Social (Tabla 3).

Es importante destacar que, pese a que el menor con disgrafía pasa dos sesiones a la semana en el aula específica para desarrollar su habilidad de escritura y, por ende, mejorarla, en todas las actividades propuestas a continuación, dicho alumno está presente en el aula ordinaria ejerciendo las mismas actividades que el resto de sus compañeros.

**Tabla 3. Situación de Aprendizaje**

<b>SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: TALLER DE ESCRITURA</b>			
<b>1. DATOS IDENTIFICATIVOS</b>			
<b>CICLO:</b> 3º	<b>CURSO:</b> 6º	<b>ÁREAS:</b> Lengua Castellana Educación Plástica y Visual Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	<b>TÍTULO:</b> ¡PERIODISMO EN LAS VENAS!
<b>ETAPA:</b> Educación Primaria			
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Segundo trimestre		<b>PRODUCTO FINAL:</b> Elaboración de un periódico digital.	
<p><b>JUSTIFICACIÓN:</b> En este ámbito lingüístico – con enfoque interdisciplinar – los jóvenes periodistas aprenderán a realizar un periódico digital en CANVA. En equipos cooperativos han de buscar y seleccionar la información necesaria, realizar entrevistas y diseñar el proyecto para, finalmente, redactar la recopilación de sus datos con el objetivo de mejorar su expresión escrita. El periódico constará de 6 secciones: noticias locales, noticias nacionales, deporte, ciencia, cultura y, por último, una columna de opinión (Anexo III). Toda esta elaboración se llevará a cabo en el denominado “Taller de escritura”.</p>			
<b>2. CONCRECIÓN CURRICULAR</b>			
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	Lengua Castellana y Literatura	<p>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante, y valorando con ayuda aspectos formales y de contenidos básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.</p> <p>5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.</p>	

	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.				
	Educación Artística	4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.				
<b>DESCRIPTORES OPERATIVOS*</b>						
<b>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):</b> CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5.	<b>Competencia plurilingüe (CP):</b> CP1, CP2, CP3.	<b>Competencia Digital (CD):</b> CD1, CD2, CD3, CD4, CD5	<b>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):</b> CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA5	<b>Competencia Ciudadana (CC):</b> CC1, CC2, CC3, CC4	<b>Competencia Emprendedora (CE):</b> CE1, CE2, CE3	<b>Competencia en conciencia t expresión culturales (CCEC):</b> CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
<b>ÁREAS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>			<b>SABERES BÁSICOS</b>		
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	2.1.b. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales. 5.1.b. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizan-			LC.03.B.3.2. Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. LC.03.B.3.5. Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas,		

---

	<p>estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.</p>	<p>individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada</p> <p>LC.03.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información.</p>
<p><b>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</b></p>	<p>1.1.b. Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos, interpretando, organizando y analizando la información y aumentando la productividad y eficiencia en el propio trabajo.</p>	<p>CMN.3.B.1.2. Estrategias de búsquedas de información seguras y eficientes en Internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual). CMN.3.B.1.3. Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis. CMN.3.B.1.4. Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por Internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.</p>

---

<b>Educación Artística</b>	4.1.b. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.	EAR.3.C.10. Producciones multimodales: realización con diversas herramientas.
----------------------------	--	---

### 3. SECUENCIAS DE ACTIVIDADES Y PAUTAS DUA

FASES	SESIONES	ACTIVIDADES - TAREAS	REPRESENTACIÓN	EXPRESIÓN
<b>MOTIVACIÓN</b>	1	<p><b>Dinámica de grupo:</b> Salimos fuera del centro para observar el cartel que hay pegado en la puerta en el que hay un claro mensaje: se necesitan periodistas (Anexo II). Una vez captada la atención, los estudiantes han de rellenar el formulario que aparece en el cartel y enviarlo a la dirección de correo proporcionada en el mismo.</p> <p><b>¿Qué vamos a aprender?:</b> Con el fin de que cada estudiante tenga certeza de lo que se va a aprender en esta actividad, en la pared se pegará una tarjeta con los objetivos a conseguir. (Anexo IV).</p> <p>Durante toda la actividad, los estudiantes realizarán un "Diario de aprendizaje". (Anexo VI).</p> <p>Reto: Creación de un periódico digital.</p>	Diario de aprendizaje (Anexo III)	Modelos y ejemplos

<b>ACTIVACIÓN</b>	2	<p><b>Sesión 1. ¿QUÉ ME DICE LA IMAGEN?</b> (Anexo V)</p> <p><b>Sesión 2. Lluvia de meteoritos</b></p>	
<b>EXPLORACIÓN</b>	3	<p>En este apartado se pedirá a los estudiantes que, en base a sus ideas previas, realicen una noticia sobre su pueblo, familia, o sobre el tema que deseen. Para ello, el trabajo se dividirá en dos sesiones:</p> <p><b>Sesión 1.</b> Entrevista. <b>Sesión 2 y 3.</b> Mi primera noticia.</p>	<p>El formato de la primera noticia es libre: texto, vídeo, audio...</p> <p>Esta primera noticia se realiza de forma individual</p>
<b>ESTRUCTURAR</b>	7	<p>Durante estas siete sesiones, el docente tratará de establecer cierta conexión entre el producto final y la teoría necesaria para llevarlo a cabo de una forma correcta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El texto periodístico y sus partes.</li> <li>- Lenguaje periodístico</li> <li>- Las noticias y sus partes.</li> <li>- Entrevistas.</li> <li>- Búsqueda de información.</li> <li>- Uso de CANVA como herramienta para realizar el producto final.</li> </ul> <p>Para evitar caer en el método tradicional de enseñanza donde el docente es el máximo protagonista de ella, las explicaciones irán de la mano de herramientas audiovisuales, así como vídeos, audios...</p>	<p>Múltiples medios: audios, textos, vídeos (Anexo VI), lecturas (Anexo VII).</p> <p>Múltiples medios de comunicación: voz, vistas guiadas, vídeos, textos...</p>

---

		<p>Además, los alumnos tendrán la oportunidad de adentrarse en el tema del periodismo gracias a la visita de periodistas locales.</p>
<b>APLICAR Y COMPROBAR</b>	12	<p>Esta sección está destinada a la puesta en marcha de lo que, finalmente, será el producto final: el periódico digital. Para ello, el grupo-clase quedará dividido en seis grupos (heterogéneos en cuanto a sexo y aptitudes) de cuatro integrantes cada uno. Cada componente del equipo recibirá un rol (Anexo VIII) y cada equipo se encargará de una comisión distinta, así como noticias deportivas, noticias locales, noticias científicas, entre otras (Anexo IX)</p> <p>Así pues, en estas 10 sesiones se llevarán a cabo los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Visitas a la redacción del periódico local.</li><li>Búsqueda de información en la biblioteca del centro.</li><li>Búsqueda de información con ordenadores en la sala de informática.</li><li>Visita a la biblioteca del pueblo.</li><li>Selección de dos noticias relevantes.</li><li>Síntesis de las ideas más importantes de las noticias seleccionadas.</li></ul>

---

Herramienta: CANVA  
Ejemplo de plantilla para las noticias  
(Anexo X)

		Redacción de las noticias.		
<b>CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN</b>	1	<p><b>Producto final:</b> Exposición de cada sección del periódico por equipos cooperativos.</p> <p>Además, con la intención de contribuir en el ámbito social, se imprimirá el periódico para llevar a cabo una venta solidaria del mismo que irá destinada a la asociación local de cáncer de mama.</p>	Reflexión del producto final Rúbrica de auto-evaluación (Anexo XI)	Revisión del producto entre todo el grupo-clase

**MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES (DUA)**

Proporcionar múltiples formas de compromiso	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de expresión
<p>Proporcionar momentos para la escucha activa.</p> <p>Promover evaluación y auto-reflexión de contenidos y actividades.</p> <p>Crear rutinas de clase.</p> <p>Presentar el objetivo de diferentes maneras.</p> <p>Diferenciar grados de dificultad para completar las actividades</p> <p>Generar interdependencia positiva.</p> <p>Uso de reforzadores positivos.</p> <p>Crear actividades que propicien un clima de pertenencia en el aula a través de juegos y dinámicas grupales.</p>	<p>Sincronización de vídeos y animaciones.</p> <p>Descripciones visuales.</p> <p>Ayudas orales para seguir los pasos de una tarea</p> <p>Anticipar vocabulario o símbolos de difícil comprensión</p> <p>Secuenciar y esquematizar la información.</p> <p>Presentar información de manera progresiva, secuenciada.</p>	<p>Aumentar tiempos de ejecución de tareas</p> <p>Permitir exposiciones en grupos reducidos</p> <p>Itinerarios de aprendizaje con actividades con diferentes tiempos.</p> <p>Plantillas para la recogida y organización de información.</p>

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

\*Si tiene el objetivo de conocer cuáles son los descriptores operativos a los que se hace alusión en esta Situación de Aprendizaje, es conveniente mirar el Real Decreto 187/2022, de 1 de marzo.

Con la intención de que las actividades propuestas en las páginas anteriores sean comprendidas sin lugar a confusiones, se expone una tabla que aborda diferentes ítems de las mismas, así como los objetivos, los materiales necesarios, la temporalización o el desarrollo de la tarea (Anexo XII).

#### 5.4. EVALUACIÓN

Con el objetivo de evaluar el trabajo realizado por los discentes para la elaboración de las secciones que, a posteriori, conforman el periódico digital al completo como producto final, se utilizarán dos métodos de evaluación:

- Observación directa: ayuda a conocer de primera mano y, en directo cómo trabaja cada equipo, así como también cómo lo hace cada integrante del mismo. Además, este método permite ofrecer *feedback* docente-alumno durante la elaboración de la tarea con el objetivo de conducir a los estudiantes hacia la dirección requerida y, al mismo tiempo, servir de apoyo para todos los menores, más concretamente, en el caso al que aquí se hace referencia; al menor con Asperger, quien necesita, en ocasiones ayuda más específica. Así pues, gracias a este tipo evaluativo se valorará la atención, el trabajo cooperativo, la actitud y aspectos esenciales como la empatía, el pensamiento crítico o la responsabilidad individual, entre otros.
- Rúbrica: se llevará a cabo dos tipos de rúbricas: por una parte una que evalúe todo lo aprendido (Tabla 4), y por otro lado, la evaluación del producto final (Tabla 5).
- Auto-evaluación: el alumnado se evaluará a sí mismo de forma individual.

**Tabla 4.** Rúbrica: evaluación de contenidos adquiridos

<b>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA</b>	
<b>5.1.b. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizando estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.</b>	
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>
No produce textos escritos y multimodales en contextos sencillos ni utiliza correctamente las normas gramaticales ni ortográficas.	1 - 2,9
Produce con dificultad textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, sin utilizar correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	3 - 4,9

Produce a veces textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	5 – 6,9
Produce con frecuencia textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	7 – 8,9
Produce textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	9 – 10

### CONOCIMIENTO DEL MEDIO

**1.1.b. Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos, interpretando, organizando y analizando la información y aumentando la productividad y eficiencia en el propio trabajo.**

ÍTEMS	VALORACIÓN
No utiliza correctamente los recursos digitales.	1 – 2,9
Utiliza los recursos digitales para comunicarse aunque no busca información de forma correcta ni elabora contenido digital.	3 – 4,9
Utiliza los recursos digitales para comunicarse y buscar información, aunque no elabora ningún tipo de contenido digital.	5 – 6,9
Utiliza los recursos digitales a la perfección para buscar información y comunicarse a pesar de que elabora contenidos muy simples.	7 – 8,9
Utiliza los recursos digitales de manera excelente y crea contenidos digitales muy elaborados.	9 – 10

### EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**4.1.b. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.**

ÍTEMS	VALORACIÓN
No diseña producciones artísticas colectivas	1 – 2,9
No diseña producciones artísticas colectivas aunque sí trabaja de forma cooperativa	3 – 4,9
Diseña producciones artísticas colectivas simples y trabaja cooperativamente	5 – 6,9
Diseña producciones artísticas colectivas algo más complejas y trabaja muy bien de forma cooperativa.	7 – 8,9
Diseña producciones artísticas colectivas muy elaboradas y su implicación en el trabajo grupal es máxima	9 – 10

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

Tabla 5. Rúbrica: instrumento de evaluación grupal del producto final

ÍTEMS	SOBRESALIENTE (9/10)	NOTABLE (7/8)	SUFICIENTE Y BIEN (5/6)	INSUFICIENTE (1/4)
<b>CONTENIDO</b>	Profundización del tema. El conocimiento del tema es excelente.	Incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido es bueno.	Incluye información esencial sobre el tema y se cometen algunos errores.	El contenido es mínimo y tiene varios errores.
<b>ORIGINALIDAD</b>	El producto demuestra gran originalidad. Las ideas utilizadas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo realizado demuestra el uso de nuevas ideas y de creatividad.	El producto es poco original, con ideas de otras personas, han necesitado cierta ayuda para la elaboración del trabajo.	El producto es idea de otras personas y han necesitado guía y ayuda constantes para la elaboración del trabajo.
<b>USO DEL LENGUAJE</b>	El lenguaje usado es rico y variado en vocabulario (adjetivos, nombres, tiempos verbales...) Es claro, específico, etc.	El lenguaje usado es rico y variado en vocabulario aunque no muy específico.	El lenguaje usado es adecuado. Poca claridad en la redacción.	El lenguaje usado es mejorable en muchos aspectos. La redacción no es clara y carece de orden.

*Nota. Fuente: Elaboración propia.*

## 6. RESULTADOS

Desafortunadamente, la propuesta de intervención no se ha podido desarrollar en ningún contexto real debido a diferentes razones que, a su vez, han sido inevitables. Por un lado, combinar la realización de este proyecto con las demás asignaturas y el periodo de prácticas docentes, ha provocado que el tiempo destinado a una supuesta ejecución y puesta en práctica del mismo se haya visto reducido hasta tal punto que ha resultado imposible llevarlo a cabo. Además, por otra parte, debido a que el autor de este trabajo ha realizado sus

prácticas docentes en la especialidad de Educación Especial, no ha tenido la oportunidad de entrar en un aula ordinaria y, por tanto, ha resultado inviable contar con las sesiones requeridas para cumplir con el proyecto aquí propuesto.

A pesar de todo ello, trabajar dentro del aula específica ha sido la clave para conocer, de primera mano, las dificultades que presentan los menores en torno a la escritura. Así pues, el diseño de las actividades y las adaptaciones de las mismas, gracias al Diseño Universal para el Aprendizaje, han sido gracias a lo aprendido en el baremo de tiempo en el que el autor se ha visto inmerso, en primera persona, en un aula.

Dicho lo cual, el creador de esta iniciativa considera, sin duda, que las tareas propuestas logran captar la atención de los menores, así como la consecución de una motivación extra en la elaboración de un producto final que tiene su aplicación en la vida real. Dejar a un lado la enseñanza tradicional para tratar de innovar y crear actividades lúdicas y dinámicas, genera en los estudiantes una sensación de protagonismo que, a su vez, provoca un aprendizaje mucho más atractivo.

Por todo ello, la Situación de Aprendizaje presentada en las anteriores páginas daría sus frutos no solo en cuanto al principal objetivo de la misma, la mejora de la expresión escrita, sino también en el fomento del trabajo cooperativo y en aspectos claves como la responsabilidad individual o el pensamiento crítico.

Llevar esta propuesta de intervención al contexto real de un aula sería el broche final, proporcionando ese “granito de arena” no solo a nivel educativo, sino también a nivel social con la venta del producto final. Es muy importante que los discentes tomen conciencia de que la educación no es un tema aislado, sino que es la pieza clave para generar una sociedad mejor, donde mirar hacia otro lado ante las adversidades no sea una opción y, por ende, donde todas las personas, con independencia de sus capacidades, estén incluidas en un mucho que, al fin y al cabo no es de nadie sino de todos.

## 7. CONCLUSIONES

Este séptimo y último capítulo del proyecto tratará de abordar las conclusiones más relevantes del mismo aun sabiendo que no ha sido posible ejecutar la propuesta de intervención a la realidad como ya se comentaba en las líneas anteriores. No obstante, aunque sí ha sido una limitación en cierto modo, no por ello queda exento de conclusiones finales

En primer lugar y, haciendo alusión a los objetivos establecidos antes del desarrollo de la propuesta, cabe destacar la importante revisión bibliográfica obtenida con la que se ha podido dar respuesta a diferentes aspectos claves, tales como las distinciones entre terminologías específicas (dislexia y disgrafía) o la conceptualización de términos novedosos tales como Aprendizaje Basado en Proyectos o Diseño Universal para el Aprendizaje. La idea de fundamentar el presente trabajo en el Aprendizaje Basado en Proyectos viene determinada por la necesidad de innovación docente en las aulas de Educación Primaria que, a su vez, proporcione una educación de calidad evitando y dejando de lado el método de enseñanza tradicional que resulta, por suerte, estar agonizante a pesar de que quede mucho camino aun por recorrer. Asimismo, el ABP presenta una característica esencial que también ha provocado un atisbo de motivación extra en el autor del proyecto: el trabajo cooperativo. Que los menores se sientan protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y compartan experiencias y motivaciones con sus iguales provoca, sin duda, un salto de calidad en el seno del aula que, por ende, se verá reflejado a nivel social. Dicho lo cual, se podría decir perfectamente que, sin duda, este proyecto da respuesta a lo mencionado; el carácter innovador de la propuesta y el trabajo en equipos cooperativos fomenta la consecución de la meta final: la mejora de expresión escrita.

Del mismo modo y, siendo uno de los aspectos esenciales de la educación actual, trabajar bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje permite lograr – o estar más cerca – de lo que antaño parecía imposible: la inclusión. La educación necesita derribar las barreras que se llevan arrastrando desde hace décadas y no hay mejor forma de hacerlo que ampliando un currículum donde todo el alumnado, con independencia de sus capacidades, tenga cabida. Por todo esto, durante la elaboración de la Situación de Aprendizaje se ha tenido muy presente esa necesidad de adaptación, esa inclusión tan importante, pero sobre todo, se ha tenido en cuenta la educación real por encima de todo. Y esa educación real que se menciona ha de ser de todos y para todos.

Finalizando, la propuesta permite el desarrollo de las competencias lingüísticas, así como el fomento de la lectura y escritura como actividades educativas básicas. Además, cabe señalar la integración de la tecnología, no solo para dar respuesta al menor con disgrafía, sino también como un modo para agitar conciencias de que, si se hace buen uso de las herramientas tecnológicas, los beneficios que aporta son indudables.

La realización del periódico digital puede ser una de las soluciones más atractivas para promover la mejora de la expresión escrita que, a su vez, permite

mantener una motivación extra en el alumnado, lo que generará un aprendizaje mucho más satisfactorio.

Dando por finalizado este proyecto, lo que leerá a continuación, querido lector, no es más que una cita de un escritor y filósofo, autor del Carnaval de Cádiz y referente en la vida del autor de este proyecto; Juan Carlos Aragón Berra. Dicho literato, en una de sus agrupaciones, La Guayabera (2016) escribió: “si fueran niños los que mandaran y los que educaran a la humanidad seguro que en la Tierra no habría maldad y en el mundo la paz algún día reinaba”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, M.D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. *Revista digital. Innovación y Experiencias educativas* (39). [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu-mero\\_39/MARIA\\_DOLORES\\_ALCANTARA\\_TRAPERO\\_01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu-mero_39/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_01.pdf)
- Almario-Carrillo, Y., Hurtaiz-Holguin, L-A., Ramírez, A. y Moscote-Viracacha, J. (2021). Intervención fonoaudiológica en niños con dificultades específicas del aprendizaje de la escritura. *Signos Fónicos*, 8(1), 1-29. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cdh/article/view/1304/2585>
- Atencia, A. E., Correa López, R. A., y Mendoza, Z. M. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2). <https://doi.org/10.30554/tempusp-si.4.2.3377.2021>
- Calderón, P.M. y Loja, H.J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva docente. *Mamakuna*, (17), 49-56. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/517>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33. [https://logopedia-cuenca.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/escribir\\_camps.pdf](https://logopedia-cuenca.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/escribir_camps.pdf)

- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 82-84.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32671427/Cssny\\_Los\\_procesos\\_de\\_redaccion\\_CuadPedagogia\\_1993-libre.pdf?1391220911=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLos\\_procesos\\_de\\_redaccion.pdf&Expires=1715186610&Signature=P71zXOR3au63WmGvPrXcxWRV-rl5qSEVi57zZQz-LaHyziATu09WKjBUg-ENSCAygULq8rd1Ls6ehyIPpeTT3ekG8a6L-gkFP7UC7pZIE8XjbGBprsp-eR3aSbJIXQ7rhURaWF3n~2cpmlSpvz29JEP6f17pH5jnmXAwgOPCf-zH~hyRgNaJWP3nB6OidHjoSJHihdFnjnwavpy3PcZyPSUmGlt-yqyRe1UZxgbX1yl4vBw9ekQND0XFbdzyJRO~iQWs1MvD-0OBBWPq95HYhIEGnIXftHHO~4WqhURWbASAx00iVeg-mzDzXRfbvReb7UcalfYMGgU4KqgPXYA8A1Q\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32671427/Cssny_Los_procesos_de_redaccion_CuadPedagogia_1993-libre.pdf?1391220911=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLos_procesos_de_redaccion.pdf&Expires=1715186610&Signature=P71zXOR3au63WmGvPrXcxWRV-rl5qSEVi57zZQz-LaHyziATu09WKjBUg-ENSCAygULq8rd1Ls6ehyIPpeTT3ekG8a6L-gkFP7UC7pZIE8XjbGBprsp-eR3aSbJIXQ7rhURaWF3n~2cpmlSpvz29JEP6f17pH5jnmXAwgOPCf-zH~hyRgNaJWP3nB6OidHjoSJHihdFnjnwavpy3PcZyPSUmGlt-yqyRe1UZxgbX1yl4vBw9ekQND0XFbdzyJRO~iQWs1MvD-0OBBWPq95HYhIEGnIXftHHO~4WqhURWbASAx00iVeg-mzDzXRfbvReb7UcalfYMGgU4KqgPXYA8A1Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines. Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Traducción al español, Versión, 2*.  
[https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Cobo, G. y Valdivia, S.M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos  
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- García, E. S. y Luna Pedrosa, G. M. L. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (29), 26-43.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666016>
- González, M., Rabal Alonso, J.M. y González Romero, J. (2020). Aproximación conceptual a la dislexia en las aulas de Educación primaria. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 6(4), 20157-20165. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8966/7665>
- Márquez-López, J.O., Cedeño, R.L. y Mejía-Ruperti, L.M. (2016). Particularidades sobre la comunicación. *Dominio de las Ciencias*, 2, 216-228.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761567>
- Moreno, C., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2022). *Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2).  
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/225/439>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. BOJA 104, de 2 de junio de 2023.  
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionInfantil.pdf>

- Padilla, D., Martínez Cortés, M., Pérez Morón, M., Rodríguez Martín, C. y Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *Revista de Psicología*, 1(2), 177-184. [https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/17575/1/0214-9877\\_2008\\_1\\_2\\_177.pdf#page=4](https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/17575/1/0214-9877_2008_1_2_177.pdf#page=4)
- Pastor, C.A., Sánchez, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua\\_pautas\\_intro\\_cv-libre.pdf?1515506657=&response-content-disposition=inline%3B+file-name%3DDisen%C3%93o+Universal+para+el+Aprendizaje+DUA.pdf&Expires=1715526921&Signature=V4QenZeoP-nei~nOoG4qvuel5qzGyRd3V7QyXJyXgSNzJm4EqkZvddmBNciw8D82N~wUVJ6qC0zFCv3rLessz9nZSplpzVf8JLihda-YEc1mnNYmyiksLwwpUQq0TbpVO0o76Xd5I0Mad0zdAGIDYo4XJ4S-wZZ7UlgFYKtuGnzL0sG8opDrnv7GaUSCzktHYlyCyd-coCQwJwuUf2aYLYMvn1eE5ekwb7x13yLTfT5SqX9RcjbQk9mfZbjnxGwFAFc92HmGtqWaAQh7unP4fZIM61eInZPz0RsJj8paoD5kMS4Z4FnK~n0wWVVeKG374FogF1EHhdgyNm9rcqrUCw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua_pautas_intro_cv-libre.pdf?1515506657=&response-content-disposition=inline%3B+file-name%3DDisen%C3%93o+Universal+para+el+Aprendizaje+DUA.pdf&Expires=1715526921&Signature=V4QenZeoP-nei~nOoG4qvuel5qzGyRd3V7QyXJyXgSNzJm4EqkZvddmBNciw8D82N~wUVJ6qC0zFCv3rLessz9nZSplpzVf8JLihda-YEc1mnNYmyiksLwwpUQq0TbpVO0o76Xd5I0Mad0zdAGIDYo4XJ4S-wZZ7UlgFYKtuGnzL0sG8opDrnv7GaUSCzktHYlyCyd-coCQwJwuUf2aYLYMvn1eE5ekwb7x13yLTfT5SqX9RcjbQk9mfZbjnxGwFAFc92HmGtqWaAQh7unP4fZIM61eInZPz0RsJj8paoD5kMS4Z4FnK~n0wWVVeKG374FogF1EHhdgyNm9rcqrUCw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Plan de Centro C.E.I.P. Tartessos (2024). Pedrera, Sevilla. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ceiptartessospedrera/el-centro-2/>
- Posligua, A.V. y Zambrano, G.Z. (2021). Desarrollo de las habilidades escritas en los estudiantes del 5º año de educación general básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 9(1). <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3394/2084>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 52, de 2 de marzo de 2022 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rueda, F. (2021). La comunicación no verbal. [https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Rueda-8/publication/356814407\\_UNIVERSIDAD\\_PRIVADA/links/61ae4fc2d3c8ae3fe3e9e5d5/UNIVERSIDAD-PRIVADA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Rueda-8/publication/356814407_UNIVERSIDAD_PRIVADA/links/61ae4fc2d3c8ae3fe3e9e5d5/UNIVERSIDAD-PRIVADA.pdf)
- Sulla, M.R. (2022). Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99408/Sulla\\_CMRS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99408/Sulla_CMRS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Torres, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(3), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282475>

- Villamizar-Villamizar, M. (2024). El dibujo libre como estrategia grafomotriz para la enseñanza de la escritura primaria. *Educación y sociedad*, 22(1). <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/7871/5216>
- Zegarra, W. (2020). La disgrafía en el aprendizaje de los niños de educación primaria. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/64154/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20ZEGARRA%20GUERRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zubillaga del Río, A. (2018). Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_documento\\_sintesis\\_2\\_0-2018.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf)



## ANEXOS

### ANEXO I. EVALUACIÓN TEST TALE

Navidad  
En las vacaciones de navidad fui  
a muchos sitios con mis padres.  
Fui a Sevilla a comprar ropa y  
compré una camiseta y un  
Papi. Nel ropa. Mi hermano se  
compro un reloj de Spiderman.  
Luego fuimos a ver los luces  
todos juntos.  
¡Me lo pasó muy bien!

Tabla de evaluación de disgrafía con el Test TALE

ERRORES	PUNTUACIÓN
Irregularidad	2
Oscilación	0
Líneas anómalas	1
Interlíneas	2
Zonas	0
Superposición	2
Soldadura	0
Curvas	2
Trazos verticales	2
Puntuación total: 11	

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

## ANEXO II. CARTEL ANUNCIADOR



# ¡¡¡SE NECESITAN PERIODISTAS!!!

URGENTE:

El periódico del pueblo se queda sin periodistas debido a que los antiguos trabajadores crearon una noticia falsa.

Si desea trabajar con nosotros, rellene este formulario y envíelo a la dirección C/Amapola, nº 17, 3ºB. (Pedrera, Sevilla)

**Nombre y apellidos** \_\_\_\_\_

**Edad** \_\_\_\_\_

**¿Por qué desea trabajar en nuestro periódico?**  
\_\_\_\_\_



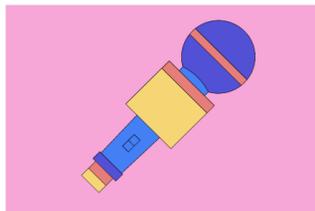
*Nota importante: Todas las actividades en las que aparezca el círculo amarillo con el altavoz, significa que también están explicadas en formato audio.*

ANEXO III. MI DIARIO DE APRENDIZAJE

# MI DIARIO DE APRENDIZAJE

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_



## ANEXO IV. TARJETA DE OBJETIVOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE



# ¿Qué vas a aprender?

Descubrir cómo se elabora un periódico

Conocer el lenguaje que se usa en los medios de comunicación

Mejorar la expresión escrita

Desarrollar estrategias para planificar y redactar textos adecuadamente

Conocer y elaborar textos periodísticos como la  
entrevista o el reportaje

ANEXO V. IMAGEN PARA LA ACTIVIDAD “¿QUÉ ME DICE LA IMAGEN?”



## ANEXO VI. VÍDEOS.

### El periódico: partes y estructura de un periódico.

<https://www.youtube.com/watch?v=DIE6S7sOu7M>

La noticia. Aula Chachi – Vídeos educativos para niños: [https://www.google.com/search?q=lectura+sobre+qu%C3%A9+son+las+noticias+para+ni%C3%B1os&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyCOgAEEUYORigATIHCAEQIRigA-TIHCAIQIRigATIHCAM-QIRifBTIHCAQQIRifBTIHCAUQIRifBTIHCAyQIRifBTIHCAcQIRifBTIHCAgQIRifBTIHCAkQIRifBdlBCDYyNjJqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:734ae746,vid:t4N0WLESYw,st:0](https://www.google.com/search?q=lectura+sobre+qu%C3%A9+son+las+noticias+para+ni%C3%B1os&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCOgAEEUYORigATIHCAEQIRigA-TIHCAIQIRigATIHCAM-QIRifBTIHCAQQIRifBTIHCAUQIRifBTIHCAyQIRifBTIHCAcQIRifBTIHCAgQIRifBTIHCAkQIRifBdlBCDYyNjJqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:734ae746,vid:t4N0WLESYw,st:0)

## ANEXO VII. LECTURA

# La noticia y sus partes

Una noticia es un texto que informa sobre acontecimientos novedosos o interesantes que suceden en la actualidad. Se pueden encontrar noticias en periódicos y también en internet, de manera digital.

El lenguaje periodístico ha de ser objetivo, es decir, no se puede ofrecer la opinión personal.

Las partes de una noticia son:

- **Título:** Es el nombre que resume de qué trata la noticia. Debe ser corto y llamativo para captar la atención. También puede haber un subtítulo.
- **Introducción:** aquí se presenta el tema principal
- **Conclusión:** es la parte final, donde se resumen lo importante de la noticia.
- **Cuerpo:** es la parte más extensa de la noticia y donde se aborda el tema.



## La noticia y sus partes

Una noticia es un texto que informa sobre cosas nuevas e interesantes de la actualidad.

Se pueden encontrar noticias en periódicos y también en internet, de manera digital.

En una noticia no podemos dar nuestra opinión.

Las partes de una noticia son:

- **Título:** es el nombre de la noticia. Tiene que ser corto
- **Introducción:** aquí se habla un poco del tema.
- **Cuerpo:** es la parte más larga. Se escribe toda la noticia.
- **Conclusión:** ese comenta lo importante de la noticia



## ANEXO VIII. ROLES DE TRABAJO COOPERATIVO



**ANIMADOR/A**  
Nombre: \_\_\_\_\_

1. Anima al equipo
2. Persona con actitud muy positiva
3. Ayuda a conseguir los objetivos de los compañeros/as



**GESTOR/A**  
Nombre: \_\_\_\_\_

1. Controla el tiempo
2. Controla los materiales necesarios
3. Controla el trabajo del equipo



**PORTAVOZ**  
Nombre: \_\_\_\_\_

1. Es la voz del equipo
2. Responde en nombre de todos
3. Pregunta las dudas al profe



**SECRETARIO/A**  
Nombre: \_\_\_\_\_

1. Supervisa el trabajo
2. Toma nota y recuerda las tareas
3. Comprueba el trabajo y corrige

## ANEXO IX. COMISIONES DEL PERIÓDICO

# NOTICIAS LOCALES

*nombre del equipo*

---





# NOTICIAS NACIONALES

*nombre del equipo*

---





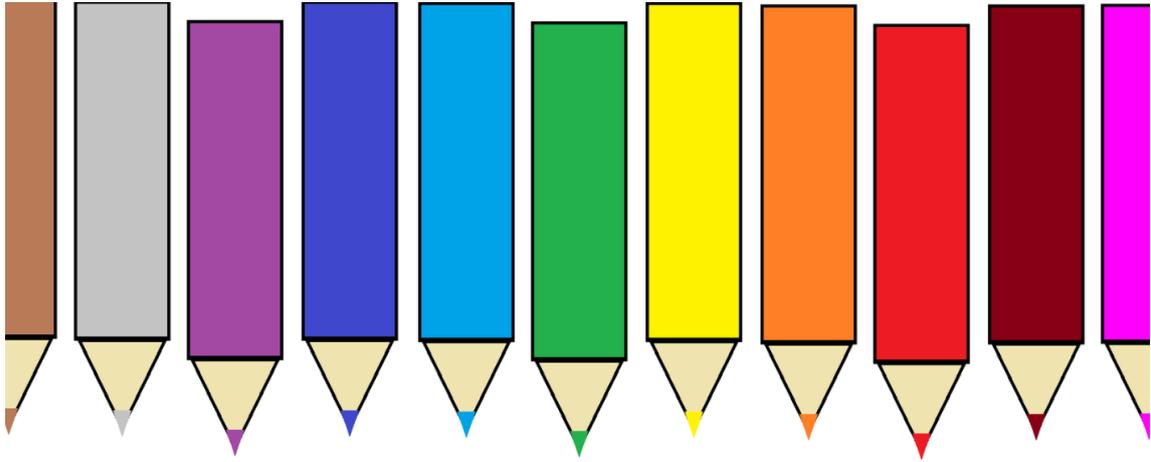


# NOTICIAS CULTURALES

*nombre del equipo*

---

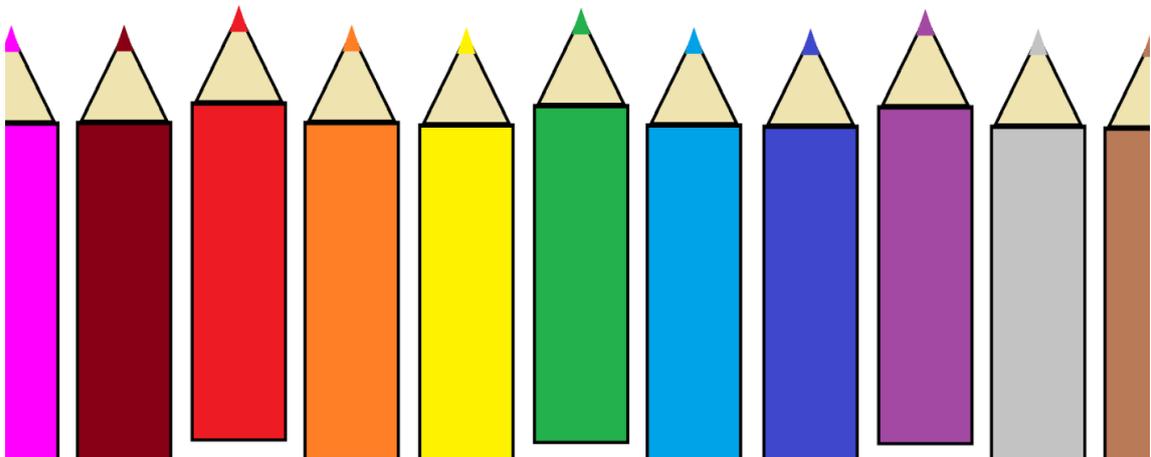




# COLUMNA DE OPINIÓN

*nombre del equipo*

---



## ANEXO X. EJEMPLO DE PLANTILLA DE NOTICIAS

C.E.I.P. TARTESSOS

---

# ¡PERIODISMO EN LAS VENAS!

---

**TÍTULO**  
Subtítulo

**INTRODUCCIÓN**

**CUERPO DE  
LA NOTICIA**

<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>FOTO</b>
-------------------	-------------

ANEXO XII: AUTO-EVALUACIÓN

# ¿Cómo lo he hecho?



**Bien**



**Regular**



**Mal**

He atendido en las explicaciones y visitas

He trabajado en clase

Me he implicado en el trabajo en equipo

He solventado mis dudas

He aprendido lo que no sabía sobre el tema

He ayudado a mis compañeros

He mejorado mi expresión escrita

He escuchado las opiniones de mis compañeros

He aprendido a utilizar herramientas tecnológicas nuevas

### ANEXO XIII. TABLA DE ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

<b>FASE DE MOTIVACIÓN</b>	
<b>ACTIVIDAD 1. ¡¡QUIERO SER PERIODISTA!!</b>	
<b>Objetivo</b>	Motivar al alumnado.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartel</li> <li>- Formulario</li> <li>- Bolígrafo</li> <li>- Libreta para el "Diario de Aprendizaje"</li> </ul>
<b>Sesiones</b>	1
<b>Desarrollo</b>	<p>Con la intención de introducir el taller de expresión escrita y captar la atención de los estudiantes, en primer lugar se saldrá fuera del centro, pues en la puerta principal han colgado un cartel cuyo mensaje es claro: ¡se necesitan periodistas!</p> <p>Con la lectura del cartel y, una vez entendida la información del mismo por todos los integrantes del grupo-clase, la siguiente pregunta resulta inevitable: ¿Quién quiere ser periodista en el periódico local?</p> <p>Así pues, la primera actividad que fomentará la expresión escrita en cierto modo es la realización del formulario presente en el anuncio. Además, como inicio, se presenta el "Diario de Aprendizaje" que no consiste en otra cosa que en apuntar, durante el taller de expresión escrita, todo aquello que se va aprendiendo.</p>
<b>FASE DE ACTIVACIÓN</b>	
<b>ACTIVIDADES 2 Y 3</b>	
<b>ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ NOS DICE LA IMAGEN?</b>	<b>ACTIVIDAD 3. LLUVIA DE METEORITOS</b>
<b>Objetivo:</b> Conocer los conocimientos previos sobre el tema pertinente	
<b>Materiales:</b>	
<b>Materiales:</b> Pizarra digital para proyectar la imagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel Continuo</li> <li>- Folios</li> <li>- Lápiz</li> </ul>
<b>Sesiones:</b> 1 sesión por cada actividad. (2 en total)	
<b>Desarrollo:</b> Se expone una imagen en la pizarra digital con la intención de	<b>Desarrollo:</b> Se coloca un papel continuo en la pared dividido en dos zonas:

que los menores saquen sus propias conclusiones sobre lo que ven en dicha fotografía: qué creen que están haciendo las personas que aparecen en ella, cuál creen que es su trabajo, etc.

1. ¿Qué conoces del periodismo?

2. ¿Qué te gustaría conocer?

Individualmente, cada alumno escribirá en un folio la respuesta de cada pregunta. Luego lo arrugará para que cuando el docente dé la señal de aviso, todos lancen sus bolas de papel.

Una vez mezcladas, cada uno cogerá una bola y leerá lo que hay escrito en ella para, posteriormente, pegarla en el papel continuo.

#### FASE DE EXPLORACIÓN ACTIVIDAD 4. MI PRIMERA NOTICIA

<b>Objetivo</b>	Poner en práctica las ideas previas
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápiz</li> <li>- Papel</li> </ul> <p>*La adaptación, en este caso, enfocada al alumno con disgrafía consistirá en primer lugar, en realizar la actividad (con ayuda y de forma más reducida) en una hoja de una raya y, posteriormente, podrá pasarla a formato digital en el ordenador.</p>
<b>Sesiones</b>	3
<b>Desarrollo</b>	<p>Esta actividad estará dividida, de nuevo, en dos sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La primera de ellas tratará de elaborar una entrevista (sobre un tema de interés para el menor) en clase para, posteriormente, en casa entrevistar a algún familiar o amigo.</li> <li>- La segunda y tercera sesión irá destinada a la realización de la noticia. Es importante destacar que en esta actividad, el docente no ofrecerá <i>feedback</i> sobre cómo realizar dicha redacción.</li> </ul>

#### FASE DE ESTRUCTURACIÓN

<b>Objetivo</b>	Conocer la teoría del tema a tratar para elaborar un producto final de calidad ajustado a la realidad.
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libros</li> <li>- Lecturas</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Audios</li> <li>- Ordenadores</li> </ul>

<b>Sesiones</b>	7
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta fase el docente es el encargado de ofrecer la parte teórica del tema pertinente para poder elaborar un producto final acorde con la realidad. Para evitar caer en el método tradicional de enseñanza donde el maestro es el máximo protagonista de ella, las explicaciones irán de la mano de herramientas audiovisuales, así como vídeos, audios, etc., con la idea de garantizar la plena inclusión en base a lo que presenta el grupo-clase.</p> <p>Además, los alumnos tendrán la oportunidad de adentrarse en el tema del periodismo gracias a la visita de periodistas locales.</p>
<b>FASE DE APLICACIÓN Y COMPROBACIÓN</b>	
<b>Objetivo</b>	Generar el producto final
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenadores</li> <li>- Lugares públicos</li> <li>- Lápices</li> <li>- Papel</li> </ul>
<b>Sesiones</b>	12
<b>Desarrollo</b>	<p>El grupo-clase quedará dividido en seis grupos (heterogéneos en cuanto a sexo y aptitudes) de cuatro integrantes cada uno. Cada componente del equipo recibirá un rol y cada equipo se encargará de una comisión distinta, así como noticias deportivas, noticias locales o noticias científicas, entre otras. Durante estas 12 sesiones y, siempre, con la intención de elaborar un producto final de calidad, se proponen distintas actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas a la redacción del periódico local.</li> <li>- Búsqueda de información en la biblioteca del centro</li> <li>- Búsqueda de información con ordenadores en la sala de informática</li> <li>- Visita a la biblioteca del pueblo.</li> <li>- Selección de dos noticias relevantes</li> <li>- Síntesis de las ideas más importantes de las noticias seleccionadas</li> <li>- Redacción de las noticias</li> </ul>
<b>FASE DE CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar el producto final</li> <li>- Utilizar el producto final como beneficio a la comunidad</li> </ul>

<b>Materiales</b>	- Pizarra digital
<b>Sesiones</b>	2
<b>Desarrollo</b>	<p>Cada equipo expondrá la comisión que ha realizado para, posteriormente y con ayuda del docente, unir todas las secciones y formar el periódico completo.</p> <p>Una vez hecho esto, con la intención de generar un beneficio a la comunicad, se pondrá en marcha una venta de los periódicos cuya recaudación irá destinada a la asociación de cáncer de mama de la localidad.</p> <p>Además de las rúbricas evaluativas por parte del docente, cada alumno realizará su propia autoevaluación.</p>

*Nota. Fuente: Elaboración propia*

# El Abuso Sexual Infantil. Prevención, Detección y Actuación

## Child Sexual Abuse. Prevention, Detection and Action

María Reina Montero

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Rocío de la Fuente Martín

Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación. Profesora titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-3974-9951

---

### Resumen:

En este presente trabajo se ha indagado en una de las problemáticas más preocupantes para los menores de nuestra sociedad, concretamente, el abuso sexual infantil. Este trabajo se ha realizado con el objetivo de profundizar sobre este tipo de abuso y poder desarrollar una propuesta de intervención que ayude a docentes y profesionales del ámbito educativo a prevenir, detectar y actuar ante un caso de esta tipología de maltrato. La presente propuesta se desarrolla ya que se considera esencial que los docentes y profesionales tengan un mínimo de formación y recursos para enriquecer su labor educativa y beneficiar o mejorar la vida de su alumnado.

**Palabras clave:** Abuso sexual; docentes; formación; infantes; maltrato

### Abstract:

In this project we have investigated one of the most worrying problems for children in our society, specifically, child sexual abuse. This work has been carried out with the aim of going deeper into this type of abuse and being able to develop an intervention proposal that helps teachers and professionals in the educational field to prevent, detect and act when faced with a case of this type of mistreatment. This proposal is developed because it is considered essential that teachers and professionals have a minimum of training and resources to enrich their educational work and benefit or improve the lives of their students.

**Keywords:** Infants; maltreatment; teachers; training; sexual abuse

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El maltrato infantil es un problema mundial bastante frecuente que afecta de primera mano a los menores que lo sufren; sin embargo, también afecta a todas las personas que los rodean, provocándoles a las víctimas múltiples consecuencias a nivel físico y psicológico tanto a corto como a largo plazo. Por ello, es de vital importancia dar a conocer y concienciar a la sociedad actual de esta problemática con el fin de frenarla o erradicarla en la medida de lo posible. Asimismo, el término maltrato es un concepto muy amplio que hace referencia a diversas tipologías de abuso, pero en este trabajo, se ha decidido investigar solo acerca del abuso sexual infantil.

Se optó por esta temática debido a la desinformación y desconocimiento sobre las pautas de prevención, detección y actuación que poseen los docentes y profesionales del ámbito educativo, además del resto de la sociedad. Sin embargo, se hizo hincapié en los docentes y profesionales debido a que son las personas que mayor tiempo pasan con los infantes y, por tanto, unos de los más aptos para poner fin a la situación que están viviendo determinados niños y niñas.

Igualmente, además de haber indagado en todo lo que abarca el concepto de maltrato y abuso sexual infantil, se ha realizado una propuesta no solo con el fin de dar una mayor visibilidad a este problema, sino también con el objetivo de proporcionarles recursos y conocimientos para poder prevenir, detectar y actuar de forma precoz ante un caso de este tipo. Algunos profesionales, que tratan con menores de edad, no se sienten formados para abordar estas situaciones, dificultando la posibilidad de intervenir en las consecuencias que pueden estar viviendo estos infantes.

Por último, cabe destacar que este trabajo se constituye como fuente de conocimiento y aprendizaje, lo cual puede resultar de gran relevancia para los futuros docentes que se encuentran en formación, así como para el resto de profesorado actualmente activos.

## 2. OBJETIVO

Investigar sobre el Abuso Sexual Infantil para poder desarrollar una propuesta de intervención que ayude a docentes y profesionales del ámbito educativo a prevenir, detectar y actuar ante un caso de este tipo de maltrato.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 CONCEPTO DE MALTRATO INFANTIL Y ABUSO SEXUAL INFANTIL

Antes de comenzar a introducir esta propuesta de intervención, es de vital importancia conocer los conceptos que engloban y marcan dicho trabajo. Por ello, se comenzará definiendo el concepto de maltrato infantil y abuso sexual infantil para poder así ir posteriormente, ahondando con mayor profundidad en este tema.

En cuanto al concepto de maltrato infantil, se puede encontrar multitud de definiciones propuestas por diferentes autores. Así, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2017), lo define como cualquier tipo de abuso o negligencia que causa un daño perjudicial e importante en la salud física y psicológica de un menor de edad, siendo ese abuso causado en el contexto de una relación de responsabilidad o poder. Asimismo, la Convención de los Derechos del Niño (1989), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, concretamente en el artículo 19, considera el maltrato infantil como todo tipo de abuso o descuido, entre otras muchas causas, siendo está desarrollada mientras el infante está bajo la responsabilidad de su representante legal o cualquier persona que esté a su cargo.

Además, Rostagnol et al. (2023), refiere por abuso toda aquella acción, realizada de forma intencionada y continuada, producida por cualquier persona que tenga bajo su custodia la vida del menor, de forma que esta se vea gravemente amenazada y comprometida.

En resumen, la gran mayoría de autores que se encuentran coinciden en las definiciones casi en su totalidad, pues consideran que el maltrato infantil es producido por un adulto hacia un menor, pudiendo ejercer sobre él agresión física y verbal, interacciones sexuales sin consentimiento, trato negligente, explotación, entre otras conductas o acciones, siendo así mismo este adulto responsable, tutor o representante legal del niño.

Después de haber investigado un poco en el concepto anterior, a continuación, se profundizará en el siguiente, es decir, en el abuso sexual infantil. El abuso se considera un tipo de maltrato infantil de los muchos existentes. Igualmente, existen multitud de definiciones realizadas por diferentes autores. Por un lado, se considera abuso sexual cualquier interacción sexual realizada por un adulto hacia un menor de manera forzada y obligada, aprovechándose de su situación de inocencia y vulnerabilidad (Ruiz, 2020).

Por otro lado, otros autores como Murillo (2020) definen el abuso como todo acto que involucre a un menor de edad en una actividad sexual, utilizando el poder, el afecto, la fuerza, el chantaje, y otras estrategias y mecanismos con el objetivo de manipular su consentimiento.

Por último, se entiende que el abuso consiste en la participación de un niño, niña o adolescente en una actividad sexual, la cual no comprenden de forma plena y no están preparados e incluso no son capaces de expresar o dar su consentimiento. Este abuso sexual de menores se da cuando la actividad se produce entre un adulto y un niño, o entre dos niños o adolescentes, pero siempre y cuando uno de ellos tenga una relación de responsabilidad, confianza o poder con el otro (Ferreira et al., 2023).

Los niños que sufren o han sufrido este tipo de maltrato, en la mayoría de casos, no son conscientes del abuso que están recibiendo por parte del adulto, y esto es debido a la inmadurez e inocencia propia de edades tempranas, pues, verdaderamente no comprenden y no están preparados para poder expresar lo que han sentido o están sintiendo en ese momento e incluso para dar su consentimiento. Estos niños y niñas están inmersos en una realidad totalmente diferente a la que les corresponde conforme a su desarrollo y con la que nadie querría experimentar.

### 3.2 TIPOS DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

En el punto anterior, se ha podido indagar en la definición y en el conocimiento del concepto de maltrato infantil. Como bien se sabe, puede ser accionado y producido de diversas formas y una de ellas es mediante el abuso sexual del menor.

Asimismo, este tipo de abuso tiene una serie de subtipos: El primer subtipo de abuso sexual se da por contacto físico, pudiendo este producirse mediante tocamientos de las partes íntimas o cualquier otra parte del cuerpo del niño, sea vestido o desnudo; sexo oral, anal o vaginal; o por penetración, siendo esta digital, anal o con un objeto (Pérez et al., 2019) (Barney y Londoño, 2020).

El segundo subtipo de abuso sexual se produce sin contacto físico, es decir, cuando se anima a ver u oír actos sexuales; se expone de forma continuada a comentarios sexualizados; se muestra pornografía; se explota sexualmente por dinero; se toma fotografías o vídeos sin consentimiento; o se exhiben los genitales (Pérez et al., 2019) (Barney y Londoño, 2020).

El tercer subtipo de abuso sexual se denomina explotación sexual y esta es producida a través de la prostitución infantil, del turismo sexual o mediante la implicación de menores en contenido pornográfico (Barney y Londoño, 2020).

Por consiguiente, el cuarto subtipo de abuso sexual es cultural. En este caso, se da por la ablación quirúrgica del clítoris, el casamiento sin consentimiento o por rituales satánicos (Barney y Londoño, 2020).

### 3.3 NIVELES DE GRAVEDAD DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

Al igual que existen diversos subtipos de abuso sexual infantil, también, se hallan distintos niveles de gravedad dentro de este tipo de maltrato, clasificándose en: El primer nivel de gravedad se considera leve. Consiste en lesiones o efectos del maltrato que no presentan ningún tipo de gravedad, no habiendo provocado daño físico observable, pero sí habiendo podido causar otro tipo de daño no significativo ni alarmante (García et al., 2023).

El segundo nivel de gravedad se considera moderado. En este caso, el maltrato que ha recibido el sujeto ha causado daños significativos en el menor y se tiene la certeza de que pueda seguir produciéndose. No se están cubriendo las necesidades básicas del infante, de forma que peligra su integridad física, psicológica y emocional (García et al., 2023).

Finalmente, el tercer nivel de gravedad se considera grave, pues, el maltrato que recibe el menor también hace peligrar su integridad física y emocional, causando daños notables en su desarrollo psíquico, social y físico. Además, existe una gran probabilidad de que se vuelvan a producir dichos episodios de maltrato (García et al., 2023).

### 3.4 PREVALENCIA DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

Resulta muy complicado poder estudiar la prevalencia real de la situación del abuso sexual infantil en España, pues, normalmente, este tipo de maltrato no se realiza en la esfera pública, sino en la privada, por lo que resulta más difícil para su detección (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2021). Además, no es un problema que se pueda contar o expresar fácilmente, dificultando aún más si cabe la situación, ya que, algunos de los casos sí son denunciados, contados o detectados, pero, otros muchos, son contados a lo largo del tiempo o finalmente no son revelados. Por ello resulta tan complicado tener un porcentaje exacto de infantes afectados por este tipo de maltrato infantil.

La OMS, citado en Ruiz. (2020), considera que de los 204 millones de menores que hay en toda Europa, un 10% de esa población infantil sufre abusos

sexuales y como consecuencia de ello, estas víctimas tienen el riesgo de sufrir enfermedades mentales, consumo de alcohol y drogas, obesidad y otras afecciones.

En concreto, 120 millones de niñas de todo el mundo han sido víctimas de abuso sexual, es decir, de relaciones sexuales forzadas y otras agresiones sexuales en algún momento concreto de sus vidas. Y, más de la mitad de chicas adolescentes, comentaron que habían abusado de ellas física y sexualmente pero que nunca lo habían contado (Ruiz, 2020). Exactamente, en España, un 44,7% de los abusos sexuales son ejercidos a menores, concretamente, entre los 13 y 16 años de edad, aunque esos malos tratos comienzan a edades más tempranas, es decir, a los 11 años y medio. Asimismo, el 78,9% de los casos corresponden a niñas y chicas adolescentes, resultando el 84% de los abusadores conocidos por los niños y niñas abusados (Save The Children, 2021).

El abuso sexual infantil está resultando ser un gran problema en esta sociedad ya que está afectando a millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo. Sin embargo, la falta de denuncias y el silencio de las víctimas hace que sea mucho más difícil su detección y, por tanto, que se pueda obtener un porcentaje exacto de infantes afectados por abuso sexual. Por ello, es de vital importancia que se siga trabajando y concienciando a toda la sociedad de esta problemática con el objetivo de erradicarla y poder ofrecer a los niños y niñas un entorno seguro.

### 3.5 FACTORES DE RIESGO DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Se entiende, como factor de riesgo, cualquier tipo de situación que hace que sea más probable que una persona llegue a padecer o a sufrir, en este caso, algún tipo de violencia sexual infantil. Estos suelen estar interconectados y varían según el contexto en el que se produzca el abuso, aunque la presencia de factores de riesgo no indica al cien por cien que se esté produciendo algún tipo de negligencia o abuso, sólo actúa como indicador (Escribano et al., 2020). Asimismo, los factores de riesgo del abuso sexual infantil pueden estar en diferentes contextos, como nos proponen Escribano et al. (2020), y se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1.** Factores de riesgo del abuso sexual infantil

Relacionados con la víctima	
Generales	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Baja autoestima y baja autoconfianza</li><li>- Bajo nivel de inteligencia</li><li>- Introverso</li><li>- Escasas habilidades sociales</li><li>- Temperamento difícil y problemas de conducta</li><li>- Grandes carencias y necesidades afectivas</li><li>- No ser deseado por la familia o no cumplir sus expectativas</li><li>- Muestra de vulnerabilidad</li></ul>	
Edad	
<ul style="list-style-type: none"><li>- 7 o 12 años de edad</li></ul>	
Género	
Niñas:	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Grandes carencias de apoyo y afecto por parte de sus cuidadores</li><li>- Sentimiento de tristeza</li><li>- Impulsividad</li><li>- Discapacidad intelectual</li><li>- Falta de amigos</li><li>- Hogar monoparental</li></ul>	
Niños:	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Abuso causado por extraños, iguales o compañeros</li><li>- Uso de violencia o daño físico</li></ul>	
Discapacidad	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mayor probabilidad de ser abusado</li><li>- Nivel de gravedad alto</li><li>- No suelen revelar el abuso sexual sufrido</li></ul>	
Sexualidad	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Orientación o identidad sexual no monotípica</li><li>- Prácticas sexuales no monotípica</li></ul>	

---

Aislamiento social

---

- Baja autoestima
  - Poseer pocos amigos
  - No tener personas de confianza a su alrededor
- 

Formas de abuso coexistentes

---

- Víctimas de otros tipos de maltrato
  - Mayor gravedad del abuso, mayor posibilidad de sufrir diversas formas de abuso coexistentes
- 

Relacionados con la familia

---

Estructura familiar

---

- Tamaño familiar muy grande
  - Familias monoparentales
  - Familias reconstruidas
  - Presencia de figura paterna no biológica
  - Ausencia de uno o ambos progenitores
  - Separación conyugal conflictiva de los padres
- 

Situación económica

---

- Nivel socioeconómico bajo
- 

Edad, educación y trabajo de los progenitores

---

- Madre joven
  - Baja educación
  - Empleo no cualificado y ambiente no seguro
- 

Salud mental de los progenitores

---

- Antecedentes de enfermedad mental
- 

Abuso de alcohol y sustancias

---

- Niños con síndrome alcohólico fetal
  - Uso de sustancias
  - Progenitores adictos al alcohol y otras sustancias
- 

Estilos de crianza asociados al riesgo de abuso sexual infantil

---

- Padres autoritarios y patriarcales
  - Padres negligentes
- 

Interacción entre padres e hijos

---

- 
- Nefasta interacción
  - Relaciones distantes entre madre e hija
  - Falta de vinculación afectiva
- 

Violencia doméstica

---

- Hogares con frecuente violencia
- 

Relacionados con la comunidad

---

Vivienda

---

- Niños huérfanos y sin hogar
- 

Cultura

---

- Supresión de los derechos de la infancia
  - Legitimación de la violencia
  - Aceptación del castigo físico
  - Roles tradicionales de género
  - Falta de educación sexual
- 

Violencia

---

- Violencia comunitaria o no familiar
- 

*Fuente: De Manuel Vicente (2017); Escribano et al. (2020); Horno et al. (2001); Pacheco (2021).*

Conocer los factores de riesgo del abuso sexual infantil ayuda a prevenirlo de forma precoz, evitando e intentando de este modo que las consecuencias tanto psicológicas como físicas y el sufrimiento recibido por la víctima sean el menor posible.

### 3.6 SIGNOS DE ALARMA E INDICADORES DE ABUSO SEXUAL EN EL MENOR

A la hora de detectar, resulta de vital importancia conocer los signos de alarma e indicadores que llevarán a sospechar la posibilidad de que se esté produciendo un abuso sexual en el menor por parte de algún sujeto o individuo de su entorno. Por ello, en la tabla 2, se mostrarán los diferentes signos de alarma y tipos de indicadores más comunes en el menor.

**Tabla 2.** Diferentes tipos de indicadores de abuso sexual en el menor

Indicadores históricos
- Contar algún hecho o suceso de lo ocurrido
Indicadores físicos
Indicadores físicos específicos
- Incapacidad para caminar o sentarse
- Embarazo
- Lesiones, desgarros, quemaduras, magulladuras en la zona genital o anal
- Presencia de espermatozoides en la ropa, genitales o en la boca
- Ropa interior manchada o rasgada
- Enfermedades e infecciones en zonas genitales y urinarias
- Irritación del cérvix o vulva
- Desgarro de la mucosa vaginal e himen y dilatación anal
- Sangrado por la vagina o el ano
- Diámetro del himen mayor a 1 cm
Indicadores físicos inespecíficos
- Trastornos psicossomáticos
- Enuresis y encopresis en niños con buen control de esfínter
- Infecciones urinarias sin causa orgánica y de manera recurrente
- Lesiones e inflamaciones no asociadas a lesiones de abuso sexual
Indicadores conductuales
Indicadores conductuales específicos
- Masturbación compulsiva
- Autolesiones
- Conocimientos impropios sexuales para su edad
- Interés extremo hacia comportamientos sexuales de adultos
- Sexualización precoz
- Realización de juegos sexuales con otros menores
- Acercamientos intencionados hacia las personas adultas
- Representación de comportamientos sexualizados durante el juego
- Utilización de la fuerza física y el chantaje para conseguir la participación de otros menores en juegos sexuales
Indicadores conductuales inespecíficos
Infancia Temprana:
- Temor a la interacción social

- 
- Alteración del ritmo del sueño
  - Conductas agresivas ante ciertas actividades

Preescolares:

- Miedo a ciertos lugares
- Rechazo a las muestras de afecto
- No querer desnudarse o bañarse
- Hiperactividad
- Trastornos del sueño
- Fobias y temores
- Llantos frecuentes
- Conductas regresivas
- Sexualización de la conducta

Escolares y preadolescentes:

- Huidas del hogar
- Pérdidas de apetito
- Problemas de concentración y memoria
- Bajo rendimiento académico
- Dificultad de aprendizaje
- Madurez excesiva
- Mentiras frecuentes
- Deseo de permanecer en la escuela fuera del horario escolar
- Conflictos de manera frecuente con las figuras de autoridad
- Robos
- Baja autoestima
- Reacciones psicósomáticas

Adolescentes:

- Fatiga crónica
  - Bajo rendimiento académico
  - Huidas del hogar
  - Depresión
  - Embarazo
  - Problemas de concentración y memoria
  - Pérdidas de apetito y trastornos de la conducta alimentaria
  - Consumo de drogas, delincuencia, etc.
  - Agresividad y aislamiento
-

- 
- Autolesiones, intento de suicidio
  - Trastornos disociativos
  - Promiscuidad
- 

Indicadores psicológicos y emocionales

---

- Sentimiento de culpa
  - Depresión
  - Ansiedad
  - Baja autoestima
  - Desconfianza en los adultos o en determinadas personas
  - Trastorno de estrés-postraumático
  - Miedo generalizado
  - Agresividad
  - Rechazo de su propio cuerpo
- 

*Fuente: Cabrera et al. (2020); Horno et al. (2001); Ruiz (2020).*

En conclusión, es muy importante que tanto docentes como profesionales que trabajan con menores de edad estén alerta y conozcan los signos de alarma e indicadores de abuso sexual infantil. Esto les permitirá detectar de forma precoz o considerar la posibilidad de que el/la menor esté siendo víctima de este tipo de maltrato, con el fin de protegerle y brindarle la ayuda necesaria. De esta forma, se procurará evitar y prevenir en la medida de lo posible las consecuencias que puedan originarse de esta situación.

### 3.7 CONSECUENCIAS FÍSICAS Y PSICOLÓGICAS DEL NIÑO

El maltrato infantil y, en concreto, el abuso sexual infantil, conlleva unas consecuencias tanto físicas como psicológicas en el niño o la niña. Estas consecuencias les impiden crecer y desarrollarse de manera física y emocional en un entorno seguro, supone no respetar sus derechos e interfiere en su desarrollo psíquico, social y físico (Aller et al., 2016).

Las consecuencias, a su vez, se clasifican en dos subtipos, es decir, en consecuencias que afectan a corto plazo y a largo plazo en el niño, pues, dependiendo de la gravedad y el impacto de la situación vivida, el niño o la niña sufrirá un tipo u otro de consecuencias o bien ambas, como se muestran en la tabla 3 y 4.

**Tabla 3.** Consecuencias a corto plazo del abuso sexual infantil

Físicas
- Pesadillas y problemas de sueño
- Pérdida del control de esfínter
- Cambios en los hábitos de comida
Conductuales
- Hiperactividad
- Bajo rendimiento académico
- Conductas autolesivas
Emocionales
- Agresividad
- Baja autoestima
- Depresión
- Miedo generalizado
- Aislamiento
- Trastorno de estrés postraumático
- Desconfianza hacia los adultos
Sexuales
- Masturbación de forma compulsiva
- Exhibicionismo
- Conocimiento sexual inapropiado para su edad
- Mucha curiosidad sexual
Sociales
- Dificultad en la adquisición de habilidades sociales

*Fuente: Escribano et al. (2020) y Horno et al. (2001).*

**Tabla 4.** Consecuencias a largo plazo del abuso sexual infantil

Físicas
- Hipocondría
- Pesadillas y alteraciones del sueño
- Problemas gastrointestinales
- Trastornos alimentarios
- Dolores crónicos generales

---

Conductuales
- Consumo de drogas y alcohol
- Trastorno disociativo de identidad
- Intentos de suicidio

---

Emocionales
- Ansiedad y depresión
- Baja autoestima
- Síndrome de estrés postraumático
- Incapacidad para expresar sus sentimientos

---

Sexuales
- Disfunciones y fobias sexuales
- Poca satisfacción sexual
- Alteraciones de la motivación sexual
- Dificultad para establecer relaciones sexuales

---

Sociales
- Aislamiento
- Problemas de relación intrapersonal
- Probabilidad de ser víctima de violencia de género por parte de su pareja
- Dificultad de vinculación afectiva con sus hijos

---

*Fuente: Escribano et al. (2020) y Horno et al. (2001).*

Desgraciadamente, las consecuencias del maltrato infantil, en concreto, del abuso sexual infantil, afectan tanto a corto plazo como a largo plazo a múltiples áreas del desarrollo del niño, impidiéndoles desarrollarse como es debido, por ello, la importancia de la detección temprana, para prevenir en la medida de lo posible estas consecuencias.

### 3.8 PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

La prevención del abuso sexual infantil es muy importante, pues cuanto antes se detecte y se actúe, mayores beneficios traerá consigo para la víctima y para la sociedad (OMS, 2022). Asimismo, algunas de las intervenciones consideradas preventivas en los casos de abuso, pueden ser formar a los profesionales que trabajan con menores y adolescentes con el objetivo de que sepan reconocer los indicadores de maltrato, para una correcta detección y actuación a tiempo; y generar en el aula y en la escuela un clima positivo y un entorno sin

violencia, reforzando las relaciones entre iguales y docente-alumno (Aller et al., 2016).

Además, se debe apoyar a los padres, madres y cuidadores, ofreciéndoles sesiones de información sobre la crianza respetuosa y sin violencia, impartiendo en medios comunitarios tanto por enfermeros como por asistentes sociales o profesionales formados (OMS, 2022), así como, proporcionándoles recursos para educar de forma positiva y constructiva. Siempre siendo apoyados y guiados en todo momento desde los programas de acompañamiento para padres y madres (Aller et al., 2016).

Finalmente, concienciar a la sociedad sobre la realidad y existencia del maltrato infantil, brindándoles a los niños, niñas y adolescentes conocimiento, información y aptitudes que les ayuden a evitar y prevenir los abusos sexuales (Aller et al., 2016). Por tanto, detectar precozmente los casos y mantener una atención continuada de los niños que padecen estos abusos sexuales puede evitar que esos episodios se vuelvan a reproducir y se frenen sus consecuencias lo más pronto posible (OMS, 2022). Además, es relevante hacer hincapié en por qué es tan importante prevenir, ya que, lo es, para evitar que suceda; para que deje de suceder; para que las consecuencias no sean tan graves; y para que no les suceda a más niños (OMS, 2022).

### 3.9 DETECCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

La detección consiste en identificar si existe o no la posibilidad de que se esté dando una situación de maltrato en el menor. Asimismo, debe ser lo más precoz posible ya que a medida que el niño o la niña van creciendo, hay mayores probabilidades de que afecte a su desarrollo y menores posibilidades de recuperación (Aller et al., 2016). Esta situación de maltrato, al igual que todas las demás, son muy complicadas de detectar debido a que hay muchos tipos; las consecuencias son muy amplias; y hay diversas causas (Aller et al., 2016).

Igualmente, la detección precoz del abuso sexual infantil cobra especial importancia en el ámbito educativo. Normalmente, los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo diario en el colegio, siendo este un entorno muy valioso para observar, comprobar y percatarse sobre algunos comportamientos e indicadores claves de este tipo de maltrato, pudiendo suponer un antes y un después en la vida del niño o la niña (Cabanillas y Loredó, 2021). Estos menores que sufren abuso sexual infantil, en la mayoría de casos, necesitan que alguien se percate de la situación que están viviendo, para poder ser ayudados debido a que ellos mismos no son capaces de solicitar ayuda y protección (Aller et al., 2016).

Por un lado, otros de los ámbitos de detección son los servicios de salud o la propia familia. En el caso de tener una revisión periódica o padecer alguna enfermedad, es cuando el profesional puede detectar u observar algún signo de alarma físico en el niño que indique algún indicio de maltrato. Aunque, por otro lado, en el ámbito familiar, todo se complica un poco más, pues esta detección se debe realizar de manera indirecta a través de psicólogos o especialistas (Cabanillas y Loredó, 2021).

Por todo ello, generalmente, quienes detectan o dan el aviso, suelen ser profesionales del ámbito sanitario, educativo, deportivo y de ocio o policial y judicial, así como personas de su contexto más cercano (Aller et al., 2016). Aunque, “los niños, niñas y adolescentes también son agentes de protección, por lo que debemos enseñarles a prevenir y a detectar situaciones de violencia” (Aller et al., 2016, p.14).

### 3.10 CIRCUITO DE ACTUACIÓN E INTERVENCIÓN DOCENTE ANTE EL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Según la Orden del 20 de junio de 2011, “por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas”, concretamente, en el anexo 2, se establece el protocolo de actuación en caso de maltrato infantil.

El protocolo de actuación que establece la Orden del 20 de junio de 2011 tiene una serie de pasos por los que pasar para poder actuar de forma correcta y se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5.** Circuito de actuación docente ante el abuso sexual infantil

Paso 1. Identificación y comunicación de la situación
- Miembro de la comunidad educativa comunica al equipo directivo
Paso 2. Actuaciones inmediatas
- Reunión con el tutor/a del alumno/a afectado y la orientadora del centro
- Información recogida por escrito
- Ante sospecha, informar de apertura de protocolo al Servicio Provincial de Inspección de Educación
Paso 3. Servicios médicos
- Equipo directivo acompaña al menor al centro sanitario
- Solicitar parte de lesiones para adjuntar al informe tramitado

- 
- Avisar a la familia
- 

#### Paso 4. Evaluación inicial

---

- Evaluación del caso por el equipo de orientación educativa (EOE)
  - Actuación de manera inmediata
  - Conservar intimidad del menor y de la familia
  - Generar clima de confianza
  - Garantizar la protección del menor
- 

#### Paso 5. Hoja de detección y notificación del maltrato infantil

---

- Establecer el nivel de gravedad del maltrato
  - Cumplimentar Hoja de Detección y Notificación contemplada en el Sistema de Información sobre el Maltrato Infantil en Andalucía
  - Notificar la información por triplicado: centro educativo y servicios sociales
- 

#### Paso 6. Derivación en función de la gravedad

---

- Procedimiento de Coordinación para la Atención a Menores Víctima de Malos Tratos en Andalucía (Orden del 11 de febrero de 2004)
  - Centro actúa conforme a los niveles de gravedad
  - Casos maltrato leve:
    - Solución mediante actuaciones planificadas del propio centro
  - Casos maltrato moderado:
    - Comunicación inmediata
    - Equipo directivo informa mediante la Hoja de Detección y Notificación y del informe realizado
  - Notifican a servicios sociales y al Servicio Provincial de Inspección de Educación
  - Casos maltrato grave:
    - Equipo directivo informa:
      - Servicio Provincial de Inspección de Educación
      - Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
      - Juzgado de Guardia del partido judicial correspondiente
- 

#### Paso 7. Evaluación y seguimiento

---

- Equipo directivo realiza análisis de la situación
  - En caso de reiteración, volver a iniciar protocolo de actuación
- 

Asimismo, además de los pasos que hay que seguir para iniciar un protocolo de actuación, también, existe un Teléfono Europeo de Ayuda a la Infancia, 116 o 111, gratuito y confidencial, disponible 24 horas al día, por profesionales,

al que puede llamar cualquier persona que quiera dar testimonio de la situación que posiblemente esté viviendo ese niño o niña. Esos profesionales, ofrecen orientación, asesoramiento e información de cómo intervenir ante un caso de maltrato infantil, en este caso, de abuso sexual infantil (Aller et al., 2016).

Son muchos los pasos por los que se debe pasar para iniciar un protocolo de actuación, por ello, es necesario que se tenga conocimiento de dicho circuito, para así poder intervenir de forma temprana, previniendo y frenando las consecuencias lo más pronto posible. Aunque, en realidad, la actuación e intervención de un docente ante la detección de un caso de abuso sexual en un menor es muy escasa, ya que inicia protocolo y comunica, pero a partir de ahí el caso se queda en manos de otros profesionales encargados de ello. Independientemente, cualquier persona que detecte e intervenga, estará salvando la vida de un niño o niña.

Por último, gracias a la investigación y a la búsqueda de todos los conceptos que engloban y marcan dicho trabajo, se puede ser más conscientes y conocer con mayor profundidad el abuso sexual infantil, así como los tipos de abuso que existen dentro de este y sus clasificaciones dependiendo del nivel de gravedad del caso.

Igualmente, como se ha podido ver a lo largo de todo el marco teórico, los factores de riesgo y los indicadores o signos de alarma de abuso sexual en el menor, son claves para una temprana prevención y una correcta detección y actuación, con el objetivo de frenar y prevenir lo más pronto posible las consecuencias físicas y psicológicas del niño.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención consta de una jornada formativa sobre el abuso sexual infantil (ASI), realizada en un centro escolar y dirigida, principalmente, a docentes y a profesionales que trabajan junto a menores de edad con el fin de acercar y dar mayor visibilidad a este tipo de maltrato, así como, dotarlos de conocimientos y recursos para prevenir, detectar y actuar ante un caso de ASI.

Por un lado, el centro escolar en el que se llevará a cabo el evento se ubica en la provincia de Sevilla, en una zona donde concurren estudiantes con características socioeconómicas medias. No se profundizará en la contextualización

del centro, ya que este funcionará únicamente como intermediario para reunir a todos los profesionales interesados en participar en la jornada.

Por otro lado, sería interesante definir el colectivo a quiénes iría dirigida la formación. Principalmente, irá enfocado a docentes de educación infantil y primaria, aunque también a pedagogos; psicopedagogos; educadores sociales; trabajadores sociales; terapeutas ocupacionales; psicólogos; logopedas; personal técnico de integración social.

Por consiguiente, este evento se extenderá a todas las universidades ubicadas en la provincia de Sevilla, con el propósito de ofrecerles a los estudiantes de los grados profesionales anteriormente nombrados, la oportunidad de participar en él.

## 4.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

### 4.2.1. *Objetivos Generales.*

El objetivo general consiste en dar una mayor visibilidad al problema del abuso sexual infantil a docentes y profesionales que trabajan en el ámbito educativo a la vez que, aportarles conocimientos y recursos para poder prevenir, detectar y actuar de forma correcta ante un caso de abuso sexual infantil.

### 4.2.2 *Objetivos Específicos.*

- Acercar a los profesionales del ámbito educativo al concepto de maltrato y abuso sexual infantil.
- Explicar los tipos de abuso sexual infantil.
- Ser conscientes de la prevalencia de este tipo de maltrato en los niños y niñas.
- Conocer los factores de riesgo del abuso sexual infantil.
- Reconocer e identificar los signos de alarma e indicadores.
- Conocer cómo el abuso sexual infantil repercute en el desarrollo físico y psicológico del niño tanto a corto como a largo plazo.
- Conocer la relación que existe entre las redes sociales y el abuso sexual infantil.
- Conocer los distintos niveles de gravedad y la adecuada actuación ante ellos.
- Aportar recursos materiales para ayudar a prevenir, detectar.

- Aportar recursos sociales y comunitarios para ayudar a actuar.

#### 4.3 CONTENIDOS

A lo largo de esta propuesta de intervención se van a trabajar diversos contenidos, siendo estos, los siguientes:

- Concepto de maltrato y abuso sexual infantil
- Tipos de abuso sexual infantil
- Niveles de gravedad
- Prevalencia
- Factores de riesgo
- Signos de alarma e indicadores
- Consecuencias físicas y psicológicas del niño a corto y largo plazo
- Redes sociales y abuso sexual infantil
- Prevención del abuso sexual infantil
- Detección del abuso sexual infantil
- Circuito de actuación docente

#### 4.4 METODOLOGÍA Y MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN

La jornada será presencial. Se optó por la presencialidad, puesto que de esta forma se crea un clima mucho más cercano y acogedor entre los ponentes y los participantes, de modo que hace de esta experiencia una mucho más enriquecedora. Además, ese clima genera que haya una mayor interacción y contacto, generando así cierta motivación por parte de los participantes de esta jornada.

En este sentido, se ha optado por implementar una jornada formativa-participativa en la que los participantes tendrán la oportunidad de recibir conferencias y mesas redondas. Sin embargo, es importante destacar que el objetivo de esta jornada va más allá de que simplemente actúen como meros espectadores sino que en todo momento se sientan partícipes de su proceso de aprendizaje. Asimismo, se fomentará el pensamiento crítico y la reflexión por parte de todos los componentes de la jornada con el fin de promover un intercambio de información y propiciar una continua retroalimentación.

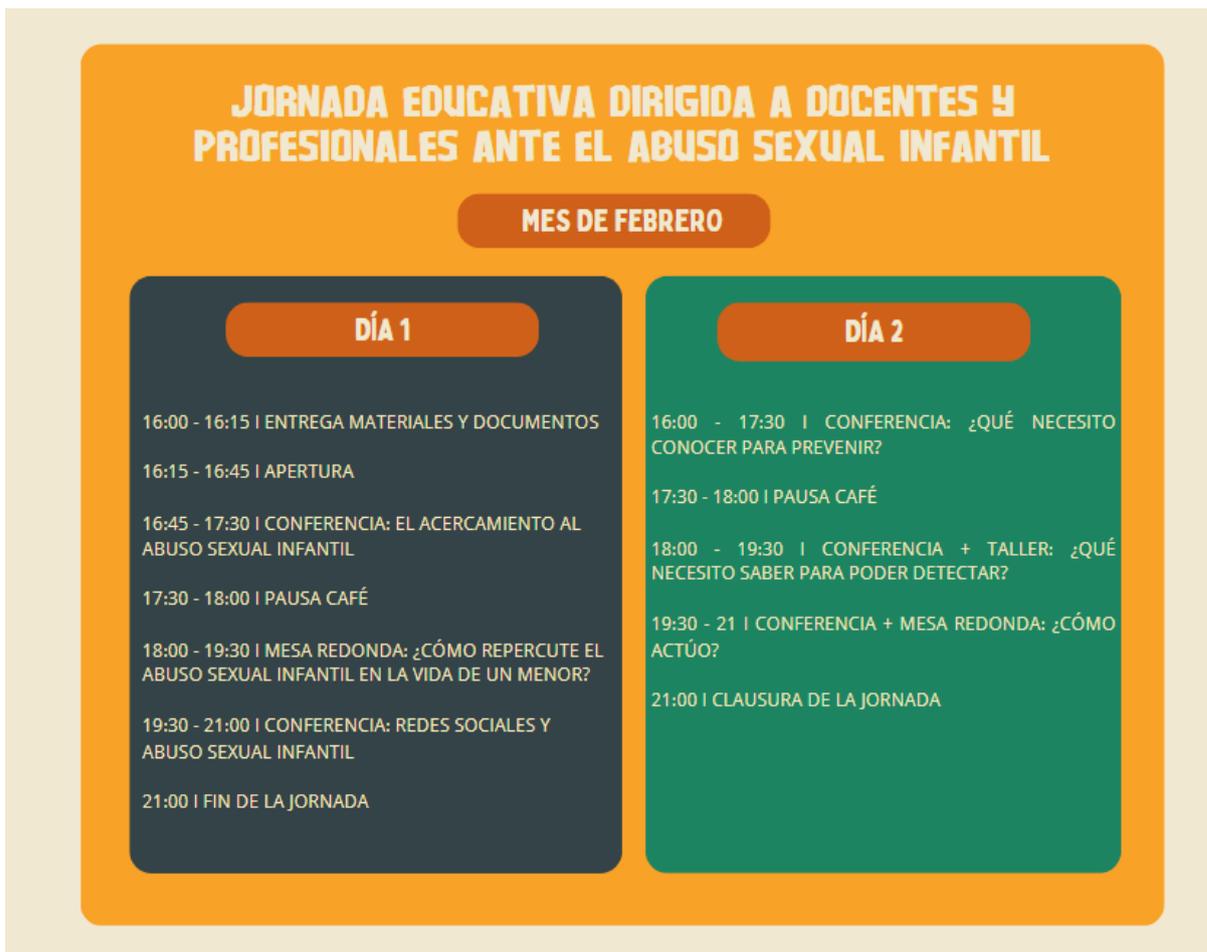
Del mismo modo, se aplicará una metodología cooperativa y colaborativa, pues habrá momentos de la jornada en los que los participantes harán pequeños grupos donde tendrán que trabajar de forma común, compartiendo información y apoyándose mutuamente.

Por último, la presente propuesta se realizará a nivel provincial, concretamente, para docentes, profesionales y futuros profesionales del ámbito educativo de la provincia de Sevilla. A medida que se vayan celebrando mayores ediciones de la jornada, se irá extendiendo a nivel autonómico, intentando llegar a la voz de más profesionales.

#### 4.5 PROGRAMACIÓN DE LA JORNADA

Esta intervención se llevará a cabo durante dos tardes del segundo trimestre del curso escolar, concretamente, en el mes de febrero (véase figura 1). Aunque, antes de comenzar la jornada, se concertará una reunión con el equipo docente con el propósito de presentar de manera detallada la propuesta y obtener su aprobación para su pronta implementación. Una vez que la jornada educativa haya sido aprobada, se procederá a la difusión de la misma a través de carteles ubicados en los tablones del centro, con el objetivo de captar la atención de los docentes que trabajan dentro y fuera de la institución. Esos carteles contendrán información detallada sobre la programación y temáticas abordadas en cada una de las conferencias de la jornada.

**Figura 1.** Distribución temporal de la jornada formativa



**JORNADA EDUCATIVA DIRIGIDA A DOCENTES Y PROFESIONALES ANTE EL ABUSO SEXUAL INFANTIL**

**MES DE FEBRERO**

**DÍA 1**

- 16:00 - 16:15 | ENTREGA MATERIALES Y DOCUMENTOS
- 16:15 - 16:45 | APERTURA
- 16:45 - 17:30 | CONFERENCIA: EL ACERCAMIENTO AL ABUSO SEXUAL INFANTIL
- 17:30 - 18:00 | PAUSA CAFÉ
- 18:00 - 19:30 | MESA REDONDA: ¿CÓMO REPERCUTE EL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN LA VIDA DE UN MENOR?
- 19:30 - 21:00 | CONFERENCIA: REDES SOCIALES Y ABUSO SEXUAL INFANTIL
- 21:00 | FIN DE LA JORNADA

**DÍA 2**

- 16:00 - 17:30 | CONFERENCIA: ¿QUÉ NECESITO CONOCER PARA PREVENIR?
- 17:30 - 18:00 | PAUSA CAFÉ
- 18:00 - 19:30 | CONFERENCIA + TALLER: ¿QUÉ NECESITO SABER PARA PODER DETECTAR?
- 19:30 - 21 | CONFERENCIA + MESA REDONDA: ¿CÓMO ACTÚO?
- 21:00 | CLAUSURA DE LA JORNADA

*Fuente: Elaboración propia*

Una vez pasado el plazo de inscripción y llegada la fecha acordada, comenzará a llevarse a cabo la presente propuesta. A continuación se procederá a realizar una breve descripción de la jornada con el objetivo de que tanto los participantes como los lectores comprendan el contenido a tratar a lo largo de ella.

Con respecto al día uno, se inaugurará la jornada recibiendo a los docentes participantes y a los ponentes colaboradores. En efecto, ese día constará de una primera conferencia llamada “El Acercamiento al Abuso Sexual Infantil”, seguido de una mesa redonda y finalizando con una última conferencia sobre las redes sociales y el abuso.

En particular, en la conferencia “El Acercamiento al Abuso Sexual Infantil” se introducirán los términos maltrato y abuso, así como la prevalencia de esta gran problemática, siempre de forma activa, siendo partícipes en todo momento de su proceso de aprendizaje.

Así como en la mesa redonda “¿Cómo repercute el abuso sexual infantil en la vida de un menor?”, se hablará de los distintos tipos de abuso sexual infantil que existen y asimismo, tratarán el tema de cómo dicho abuso puede afectar en el desarrollo físico y psicológico del niño/a tanto a corto como a largo plazo. Para ello, acudirán varias psicólogas especializadas en el área de pediatría y sexología.

Y, para finalizar, en la conferencia “Redes sociales y abuso sexual infantil” se conversará sobre la relación que existe entre las redes sociales y el abuso sexual infantil, como, por ejemplo, el uso excesivo de la pornografía infantil. Para ello, acudirán dos guardias civiles especializados en las redes e internet.

En relación con el día uno, el día dos lo compondrá una primera conferencia llamada “¿Qué necesito conocer para prevenir?”, a continuación otra conferencia con taller “¿Qué necesito saber para poder detectar?” y finalmente, una última conferencia con mesa redonda sobre “¿Cómo actúo?”.

La conferencia de inicio del segundo día de jornada tratará sobre la prevención del abuso sexual infantil y, asimismo, darán a conocer los factores de riesgo de este tipo de maltrato y recursos que les serán útiles para concienciar a los alumnos y familias de sus aulas sobre esta problemática con el fin de prevenirla.

Sin embargo, en la conferencia “¿Qué necesito saber para poder detectar?”, se darán a conocer los signos de alarma que indican que un niño o niña están siendo víctimas de maltrato y, acto seguido, en el taller se dividirán a los participantes en equipos, asignándoles a cada uno de los grupos un caso con una serie de signos que se están visualizando en ese infante. Los componentes de cada uno de los equipos deberán conversar y reflexionar entre ellos con el objetivo de ver si esos signos corresponden o no a los característicos del abuso sexual infantil. Cuando todos los equipos consensúen su respuesta, se compartirá en voz alta a través del portador del grupo con el fin de compartir lo hablado y reflexionado. Además de todo ello, se considera beneficioso ofrecer al final de la jornada recursos que sirvan de ayuda para la detección.

Y, para concluir, en la última conferencia se explicará el circuito de actuación que deben llevar a cabo los docentes cuando se han observado indicios de abuso sexual en un menor; así como los distintos niveles de gravedad que existen de este tipo de maltrato, pues, dependiendo del nivel de gravedad, se actúa de una forma u otra. Y más adelante, en la mesa redonda acudirán una serie de docentes con experiencia y formación en este ámbito para explicarnos cómo

fueron sus experiencias docentes ante varios casos de abuso sexual infantil y cómo actuaron.

Finalmente, se quiere hacer hincapié en que en cada una de las sesiones a realizar se dejará un tiempo de debate y reflexión donde los docentes se puedan sentir libres de preguntar cualquier inquietud o duda que no haya sido resuelta a lo largo de la jornada.

#### 4.6 RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES

En esta jornada de formación se requerirán una serie de recursos materiales y espaciales que facilitarán que la jornada se pueda llevar a cabo. En primer lugar, en cuanto a los recursos espaciales, se requerirá de un espacio donde poder realizar la jornada de formación dirigida a docentes y profesionales del ámbito educativo. Por ello, se solicitará el permiso y la ocupación del salón de grados, puesto que es una zona propia para este tipo de evento, además de ser una de las zonas más amplias. Asimismo, también se precisará de una cafetería o algún lugar cercano con ella, pues aunque no es de vital importancia, sí que resulta de buen gusto para los participantes tener un espacio donde poder interactuar, socializar e intercambiar conocimientos en el tiempo libre de la jornada.

En segundo lugar, con respecto a los recursos materiales, sería de gran utilidad un ordenador, un proyector o una pizarra digital, pues la gran mayoría de ponentes se apoyarán en sus diapositivas a la hora de exponer su conferencia. Igualmente, se necesitarán tantas carpetas, libretas, bolígrafos y dípticos como participantes haya, ya que se entregarán al inicio de la jornada. También, se les proporcionarán ideas a lo largo de la jornada para ayudar a prevenir y detectar. Por ejemplo, cuentos de educación sexual como: “Tu cuerpo es tuyo”, “Mi cuerpo es mío”, “Ni un besito a la fuerza”, “kiko y la mano”, “Ojos verdes”, “¡Estela grita muy fuerte!; vídeos, cortometrajes; juegos simbólicos tal como el juego del dixit; utilización del dibujo, legos, playmobil, etc. De igual manera se ofrecerán recursos sociales y comunitarios en el desarrollo de la ponencia de actuación docente.

#### 4.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En este caso, el desarrollo de la propuesta ha sido impedida por una serie de causas, entre la que se destaca la limitación temporal, puesto que la realización de una jornada formativa implica la movilización de un considerable número de personas, así como la dedicación de tiempo para la coordinación y comunicación con todos los miembros relevantes para su correcto desarrollo.

Como resultado, la imposibilidad de obtener una valoración detallada de los aspectos positivos y negativos de la jornada formativa.

Por tanto, aunque no se haya podido llevar a cabo, resultaría fundamental la realización de una encuesta en el cierre de la formación con el objetivo de recopilar y conocer la percepción que han tenido los participantes a lo largo de la jornada junto a sus propuestas de mejora. Finalmente, poder ser consciente de los resultados que se obtendrían de la propuesta formativa permite mejorar y evolucionar para una posible segunda puesta en práctica.

## 5. CONCLUSIONES

El abuso sexual infantil es un tipo de maltrato bastante común en la sociedad actual que perjudica gravemente la salud de muchos menores de edad, de manera física y psicológica. Este es un tema desconocido por gran parte de la sociedad pero cada vez son más los profesionales que se preocupan por indagar e investigar acerca de él, por ello, que no se hayan tenido muchas limitaciones a la hora de realizar la investigación y la propuesta.

Sin embargo, en lo que respecta a la información del abuso sexual infantil extrapolado al ámbito educativo y dirigido a docentes y profesionales, se observó la necesidad de seguir indagando para poder dar respuesta a esos docentes que buscan desesperadamente formación para poder frenar una situación que puede estar pasando desapercibida en su aula o que ha sido detectada, pero se ven sin herramientas para poder intervenir sobre ella.

Por otra parte, después de establecer el objetivo a llevar a cabo en este trabajo de intervención, se puede decir que ha sido alcanzado. Tras la realización de la búsqueda de información en diversas fuentes científicas, se han desarrollado habilidades de búsqueda de información y comprensión lectora que han permitido crear una propuesta con el fin de proporcionar conocimientos y recursos para ayudar a prevenir, detectar y actuar ante un caso de abuso sexual infantil.

Finalmente, esta investigación y propuesta ha permitido conocer y comprender en mayor medida la importancia del abuso sexual infantil y la necesidad de la detección precoz para poder frenar rápidamente las consecuencias que puedan estar padeciendo estos menores. Además, ha propiciado ampliar nuestros conocimientos acerca de la respuesta educativa, lo que supone un claro beneficio para nuestra futura labor docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aller, T., Sainero, A., Raposo, R. (2016). Aprender a ver para desenmascarar la violencia. *Bienestar y protección infantil*.
- Barney, G. L., & Londoño, J. A. C. (2006). Abuso sexual infantil. *Precop SCP*, 3, 16-30.
- BOE-A-1990-31312 (1989). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>
- Cabanillas Chávez, J. G., & Loredó Díaz, Z. A. (2021). Violencia sexual infantil en Latinoamérica: Una revisión sistemática.
- Cabrera, J., Sanjuán, C., & Barroso, L. (2020). Módulo 2: Indicadores de violencia sexual contra la infancia. *Save the Children*.
- De Manuel Vicente, C. (2017). Detectando el abuso sexual infantil. *Pediatría atención primaria*, 19, 39-47.
- Echeburúa, E., & Guerricaechevarría, C. (2021). Abuso sexual en la infancia. *Manual de terapia de conducta*. Madrid. *Dykinson*, 2, 563-601.
- Escribano, C., Silva, I., García, A., Fernández, R., & Maillo, I. (2020). Abuso sexual infantil. *Fundación Edelvives*.
- Ferreira, A.L., Beltran, M., Montoya, C., Nuñez, O., Bossio, J.C. (2014). Maltrato infantil y abuso sexual en la niñez. *España: Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI)*. OPS.
- García, A. G., Martínez, A. G., Jurado, E. C. (2020). Procedimiento operativo estandarizado (POE) de detección y actuación ante el maltrato infantil en el ámbito hospitalario. *Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud y Familias*.
- Horno, P., Santos, A., & Molino, C. (2001). Abuso sexual infantil: manual de formación para profesionales. *Madrid: Save the Children España*, 1-355.
- Save The Children (2021). Los abusos sexuales hacia la infancia en España.
- Murillo, J.A. (2020). Abuso sexual, de conciencia y de poder: una nueva definición. *Estudios eclesiológicos. Revista De investigación E información teológica Y canónica*, 95(373), 415-440. <https://doi.org/10.14422/ee.v95.i373.y2020.005>
- Pacheco, J. A. B. (2021). Consecuencias psicológicas del abuso sexual infantil. *Conducta Científica*, 4(1), 7-27.
- Pérez Candás, JL., Ordoñez Alonso, MA., Amador Tejón, V. (2019). Abuso sexual infantil. *Form Act Pediatr Aten Prim*, 12, 87-96.
- Rostagnol, S., Cherro, M. V., Oyhantçabal, M., Gularte, C., Bouza, T., Calce, C., Magnone, N., Pacci, G. (2023). El impacto de la violencia de género en la infancia y la adolescencia: relatos de vida. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. Comisión Sectorial de Investigación Científica, CSIC. Universidad de la República, Udelar*.
- Ruiz, B. (2020). Maltrato Infantil. *Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía*.

Orden 132/2011, de 20 de junio, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial del Estado, 132, de 20 de junio de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>

Organización Mundial de la Salud: OMS. (19 de septiembre de 2022). *Maltrato Infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Organización Panamericana de la Salud (2017). Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas. *INSPIRE*.



# Aprendizaje de Segundas Lenguas en Educación Infantil

## Second Language Learning in Early Childhood Education

Yésica Andrea Leiva-González

Graduada en Educación Infantil por la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Jesús Fernando Pérez-Lorenzo

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

---

### Resumen

El presente trabajo se centra en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el contexto de educación infantil dada la importancia de esta etapa en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Se identificó la necesidad de implementar métodos pedagógicos más efectivos y lúdicos para introducir este idioma en el aula.

La metodología utilizada involucró una revisión exhaustiva de la literatura académica relacionada con la enseñanza de inglés a niños, seguida por el diseño de un plan de intervención educativa estructurado en unidades temáticas con objetivos de aprendizaje claros. Se desarrollaron actividades específicas adaptadas al nivel cognitivo y emocional de los niños de 5 años, fomentando la participación activa y progresiva adquisición del idioma.

A pesar de no haber podido implementar directamente las actividades planificadas debido a limitaciones organizativas y de tiempo en el entorno escolar, la experiencia en el aula permitió observar dinámicas pedagógicas y anticipar respuestas de los niños a propuestas educativas. Esta práctica proporcionó valiosas lecciones sobre adaptación y flexibilidad en la planificación educativa.

El trabajo concluye destacando la importancia de ofrecer una experiencia de aprendizaje significativa y positiva para los niños a través de actividades atractivas y repetitivas que favorezcan la retención del vocabulario y conceptos clave. La investigación también profundizó en teorías del desarrollo del lenguaje para diseñar estrategias efectivas de enseñanza que promuevan una internalización profunda del idioma.

En síntesis, esta investigación representa una exploración profunda sobre la enseñanza del inglés en educación infantil, reflejando un compromiso firme por mejorar las prácticas pedagógicas y fomentar un amor auténtico por el aprendizaje del idioma en los niños.

**Palabras clave:** Enseñanza de inglés en educación infantil, métodos pedagógicos efectivos, desarrollo lingüístico y cognitivo, actividades lúdicas y participativas, estrategias de enseñanza.

## Abstract

The present work focuses on the teaching of English as a second language within the context of early childhood education, given the importance of this stage in linguistic and cognitive development. The need to implement more effective and playful pedagogical methods to introduce this language in the classroom was identified.

The methodology involved an exhaustive review of academic literature related to teaching English to children, followed by the design of an educational intervention plan structured into thematic units with clear learning objectives. Specific activities adapted to the cognitive and emotional level of 5-year-old children were developed, encouraging active participation and progressive language acquisition.

Despite not being able to directly implement the planned activities due to organizational and time constraints in the school environment, classroom experience allowed for the observation of pedagogical dynamics and anticipation of children's responses to educational proposals. This practice provided valuable lessons on adaptation and flexibility in educational planning.

The work concludes by emphasizing the importance of providing a meaningful and positive learning experience for children through engaging and repetitive activities that promote vocabulary retention and key concepts. The research also delved into language development theories to design effective teaching strategies that foster a deep internalization of the language.

In summary, this investigation represents a thorough exploration of English teaching in early childhood education, reflecting a strong commitment to improving pedagogical practices and fostering a genuine love for language learning in children.

**Keywords:** English language teaching in early childhood education, effective pedagogical methods, linguistic and cognitive development, playful learning activities, language acquisition strategies

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Antes de abordar el tema que a este trabajo concierne, es importante familiarizarse con el concepto de “adquisición del lenguaje”, que no es más que el estudio del proceso por el cual todos adquirimos nuestra lengua materna (o L1).

No solo eso, también es importante distinguir entre “adquisición” y “aprendizaje”; lo que diferencia a un término de otro es la forma en la que se obtiene el conocimiento, pues adquirir supone hacerlo de manera totalmente inconsciente, influenciado por el entorno más cercano y, por el contrario, aprender

requiere consciencia y atención, aspectos fundamentales para ser capaces de hablar una segunda lengua (Marta Garrote Salazar, 2019).

Aún a día de hoy no hay respuesta tajante a la pregunta de cómo se desarrolla realmente la L1, lo que supuso el desarrollo de teorías como el conductismo de Skinner (1938), que defendía la idea de que lo más importante a tener en cuenta en una investigación, era el comportamiento. Así, influenciado por experimentos realizados por psicólogos como Watson o Pavlov, pensaba que la L1 se adquiere por meros mecanismos de condicionamiento, pues los niños imitan a los adultos hasta que son lo suficientemente maduros como para asociar las palabras con situaciones u objetos.

Pero...si solo había que observar lo externo, el comportamiento, ¿cómo explicamos el hecho de que los niños se inventan palabras que no han oído decir a los adultos? ¿por qué cometen errores que, si lo pensamos detenidamente, requieren mucho más que una simple imitación? (Errores por analogías o hiperregularización: trají, en lugar de traje).

Este tipo de cuestiones dieron lugar a teorías del neoconductismo, postura que cree en la interrelación de los procesos mentales internos en lo que a adquirir lenguaje respecta.

Chomsky (1959), por su parte, era fiel defensor del innatismo, pues no consideraba siquiera la idea de pensar en la mente humana como un vacío que se rellena con información del exterior, sin más, sino que su postura defendía aquello que él llamaba *gramática universal*, un conocimiento lingüístico genéticamente predeterminado, que se activa con la interacción con el entorno.

Sea innato o sea adquirido, ¿cuándo es el momento perfecto para adquirir el lenguaje?

Siguiendo la teoría innatista de Chomsky, surgió una hipótesis defendiendo la idea de que hay un periodo limitado para ello que llega hasta la pubertad, pues un niño que no ha adquirido el lenguaje hasta entonces, ya no lo podrá lograr.

Surgen experimentos con estas hipótesis, los llamados *niños salvajes* que no han estado expuestos al lenguaje humano hasta una edad bastante avanzada y, efectivamente, confirmaban dichas hipótesis.

Más adelante, autores como Piaget, Vygotsky o Bruner, investigaron más a fondo las teorías ya existentes y formularon las suyas propias. Piaget (1982) se centró en la evolución del conocimiento y como este estaba relacionado con

el lenguaje, habló de etapas claramente definidas y concluyó en que el lenguaje es una consecuencia del pensamiento y no al contrario.

Por otro lado, hubo autores que aseguraban que los niños, incluso antes de nacer, percibían sonidos lingüísticos, lo que influía sin dudas en un proceso de adquisición del lenguaje humano casi prenatal.

Una vez vistas las teorías de la adquisición de la L1, es posible comprender como los niños desarrollan habilidades lingüísticas, lo que sirve de puente para explorar la adquisición de una segunda lengua (L2).

En un mundo tan globalizado como el nuestro, el bilingüismo supone una habilidad esencial; las ventajas que trae consigo tanto a nivel cognitivo, social como profesional son tales que hace indispensable su existencia.

La enseñanza del inglés en nuestro país no ha dado resultados del todo positivos, pues hay déficit en la adquisición de lenguas extranjeras, por lo cual se hace necesario diseñar políticas educativas para hacer mejorar esta situación (Víctor Pavón Vázquez, 2018).

Con el objetivo de superar este déficit, la metodología empleada para la enseñanza del inglés está experimentando una transformación progresiva hacia enfoques más dinámicos y atractivos para los niños, incorporando estrategias creativas según señala Solís Bendito (2016).

Por su parte, si hablamos sobre el momento ideal para el inicio del aprendizaje de una segunda lengua, encontramos corrientes que avalan la idea de que primero se debe tener un dominio completo de la lengua materna y otras que afirman que el inicio del aprendizaje debe hacerse lo antes posible.

Además, la fase de adquisición de una segunda lengua durante la educación infantil no se restringe solo al progreso en la competencia lingüística en un idioma extranjero, sin más. Este proceso también tiene un impacto positivo en el desarrollo intelectual, pues no solo abarca la habilidad para comunicarse y entender una lengua distinta a la materna, sino que también implica una inmersión en una cultura distinta a la propia, según lo indicado por Vygotsky (1995), como citó Alonso, A.C. (1912).

Este artículo plantea la revisión de marcos legales específicos para una visión detallada de cómo el sistema educativo se adapta a esta diversidad lingüística en España.

En cuanto a los enfoques pedagógicos, se ha demostrado la eficacia de aquellos centrados en juegos para programas bilingües para niños pequeños, lo

que supone una base práctica para diseñar planes de estudio que fomenten un aprendizaje significativo de segundas lenguas, es por ello por lo que se van a proponer actividades que fomenten la participación activa de los alumnos.

Los motivos por los cuales se ha elegido este tema en concreto no se basan solo en lo "teórico", pues también se acerca a la realidad de todos y cada uno de los alumnos, dado el carácter imprescindible de una titulación de inglés para cualquier ámbito, tanto educativo como laboral.

En este trabajo se persiguen objetivos tales como el de analizar las teorías de adquisición de la primera lengua en el contexto de la enseñanza de las segundas lenguas en Educación Infantil, explorar el marco legal y aquellas políticas educativas que respaldan la educación bilingüe en España, examinar los enfoques pedagógicos efectivos, además de indagar sobre los primeros y contribuir al avance del conocimiento de la enseñanza de segundas lenguas en la primera infancia.

## 2. MARCO TEÓRICO

Como docentes de la primera infancia, es esencial reconocer la importancia del aprendizaje del lenguaje en los niños durante esta etapa crucial de desarrollo. La adquisición y el desarrollo del lenguaje en la infancia están influenciados por una variedad de aspectos, que van desde la naturaleza misma del lenguaje hasta factores externos que interactúan en el entorno del niño. Estos factores juegan un papel significativo en el proceso evolutivo del ser humano y son fundamentales para el éxito del aprendizaje lingüístico en esta etapa temprana de la vida.

La naturaleza del lenguaje es innata en los seres humanos, pero su desarrollo requiere interacciones significativas con el entorno y la exposición a modelos lingüísticos desde el nacimiento. Durante la infancia, los niños experimentan un rápido crecimiento en sus habilidades lingüísticas, desde la producción de sonidos iniciales hasta la formación de frases complejas y la comprensión de conceptos abstractos.

Más allá de los aspectos inherentes al niño, los factores externos desempeñan un papel crucial en el aprendizaje del lenguaje. La forma en que los docentes enseñan, la influencia de los padres y el entorno cercano del niño son determinantes.

Un entorno estimulante, rico en interacciones verbales y experiencias lingüísticas variadas, favorece el desarrollo del lenguaje en la infancia.

La motivación del niño hacia el aprendizaje del lenguaje, junto con su nivel de madurez personal, también afecta su progreso lingüístico. Los niños muestran ritmos individuales en su desarrollo lingüístico, y es crucial respetar y adaptarse a estas diferencias para facilitar un aprendizaje efectivo y significativo.

Para abordar de manera efectiva todos los aspectos relacionados con el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia, es fundamental definir adecuadamente el concepto de infancia en el contexto educativo. La infancia, especialmente en el nivel de educación infantil, se refiere al período temprano de desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los seis años. Durante esta etapa, los niños experimentan un rápido crecimiento físico, cognitivo, emocional y lingüístico, lo que los hace especialmente receptivos al aprendizaje y la adquisición del lenguaje.

Como educadores de la primera infancia, nuestro enfoque se centra en comprender las necesidades únicas de los alumnos de infantil y en diseñar estrategias educativas efectivas que fomenten el desarrollo óptimo del lenguaje. Esto implica crear entornos estimulantes, proporcionar experiencias lingüísticas enriquecedoras y adaptar nuestras prácticas pedagógicas para apoyar el progreso individual de cada niño en su viaje hacia la competencia lingüística y la comunicación efectiva.

## 2.1. EL ALUMNADO DE INFANTIL

La etapa de Educación Infantil (en Andalucía) se divide en dos ciclos. El primero de ellos abarca desde el nacimiento hasta los tres años de edad. El segundo ciclo, ya con tres años, comprende tres cursos adicionales (3-4 años, 4-5 años y 5-6 años). Durante estas etapas se evidencia un progreso en el desarrollo evolutivo, destacándose algunas diferencias incluso entre los niños de la misma clase nacidos a inicio o a final de año.

Tras la observación de un aula de Educación Infantil (en la etapa de 4-5 años) durante el Prácticum I, se pueden destacar las características principales de los alumnos de esta etapa educativa. Hay una notable diversidad entre ellos, siendo estos habladores, sociables, tímidos, callados y muy observadores. Son muy activos, disfrutan del juego tanto individualmente como en grupo, son autónomos y solicitan ayuda solo cuando verdaderamente la necesitan.

## 2.2. ESTADIOS MADURATIVOS DEL ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Psicólogos y pedagogos han investigado los procesos evolutivos de los niños desde el nacimiento hasta, aproximadamente, los 12 años, uno de los más influyentes fue Piaget.

Los estadios de desarrollo intelectual de Piaget según Valdés Velázquez (2014) son:

- **Estadio sensorio-motriz (0-2):** los niños exploran su entorno más cercano y desarrollan así sus sentidos, que están en pleno desarrollo, además de sus habilidades motoras. Inicialmente confían en sus reflejos, pero conforme van creciendo, van combinando sus capacidades sensoriales y motrices para comprender mejor el mundo que les rodea.
- **Estadio preoperatorio (2-7):** los niños ya interiorizan las reacciones del primer estadio y realizan acciones mentales aún un poco inconscientes. Los procesos que más se dan en esta etapa son el juego simbólico y el egocentrismo.
- **Estadio de las operaciones concretas (7-11):** hacen referencia a las operaciones lógicas que se utilizan para la resolución de problemas. Los niños ya usan los símbolos conocidos de manera lógica y llegan a generalizaciones. A los 6 y 7 años los niños son capaces de conservar cantidades numéricas tipo longitudes y volúmenes líquidos, de los 7 a los 8 años tienen la capacidad de conservar los materiales y cantidades y entre los 9 y 10 años son totalmente conscientes de todo lo que concierne a la lógico-matemática.
- **Estadio de las operaciones formales (de los 12 años en adelante):** ya tienen completa capacidad para formular pensamientos abstractos o de tipo hipotético deductivo.

## 2.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Algunas de las teorías que explican el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia:

### 2.3.1. *Conductismo de Skinner*

Defiende que el lenguaje, como tal, es una conducta más y, por lo tanto, se rige por los mismos parámetros que cualquier otro comportamiento humano. Según esta perspectiva, los padres tienen un papel fundamental en la producción del habla de sus hijos, pues refuerzan los sonidos que más se asemejan al habla adulta, así, los niños generalizan y abstraen a partir de sonidos reforzados

para, finalmente, producir un lenguaje eficaz. Las leyes del condicionamiento clásico y operante intentan explicar el lenguaje con la asociación de estímulos y los efectos que estos tienen sobre los sujetos; refuerzos y castigos o el moldeado son los mecanismos más básicos para explicar el lenguaje.

### 2.3.2. *Innatismo de Chomsky*

Esta teoría sostiene que los seres humanos nacemos con la capacidad innata de desarrollar todas y cada una de las reglas estructurales de la gramática. Gracias a este mecanismo de adquisición del lenguaje, los niños pueden analizar lo que escuchan y extraer de ello las reglas gramaticales necesarias para crear nuevas frases sin la necesidad de haberlas oído antes. Según esta perspectiva, la adquisición del lenguaje se debe solo a la experiencia ambiental y no está relacionada con procesos de aprendizaje cognitivo.

### 2.3.3. *Teorías cognitivas de Piaget, Vygotsky y Bruner*

Las teorías cognitivas del aprendizaje, según cita Pozo, J. I. (2006) se adentran en la comprensión de cómo procesamos, almacenamos y empleamos la información en nuestra mente. Exploran cómo los individuos adquieren conocimiento, desarrollan habilidades y comprenden su entorno a través de procesos mentales como la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje.

Piaget (1982), reconocido en la psicología del desarrollo, propuso una teoría constructivista del aprendizaje. Según él, los niños construyen activamente su conocimiento interactuando con su entorno. Para Piaget, el desarrollo del lenguaje es un reflejo del desarrollo cognitivo general, surgiendo a medida que los niños asimilan y acomodan conceptos mediante interacciones sociales y exploración del mundo.

Por otro lado, Vygotsky subrayó la influencia de la cultura y la interacción social en el aprendizaje. Su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo sugiere que el aprendizaje del lenguaje se facilita a través de la colaboración con individuos más experimentados. Vygotsky sostuvo que el lenguaje actúa como un mediador entre el individuo y su entorno social y cultural.

Bruner, en cambio, destacó la importancia de la estructura del lenguaje y la narrativa en el aprendizaje. Su teoría defiende que los conceptos lingüísticos se presentan de forma gradual y se profundizan con el tiempo.

La evaluación crítica de estas teorías y su relevancia para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en educación infantil implica considerar tanto sus fortalezas como sus limitaciones:

**Tabla 1.** Fortalezas y limitaciones de las teorías sobre la adquisición del lenguaje

Teoría/Enfoque	Fortalezas	Limitaciones
<b>Conductismo de Skinner</b>	Enfoque práctico: proporciona estrategias para enseñar el lenguaje mediante el condicionamiento y el refuerzo Énfasis en la observación y la medida: utiliza métodos objetivos y cuantificables para evaluar el progreso del aprendizaje del lenguaje	Simplificación del proceso: ignora aspectos complejos del desarrollo lingüístico, como la comprensión semántica y la creatividad verbal Ausencia de consideración cognitiva: descuida el papel de los procesos mentales y cognitivos en la adquisición del lenguaje, lo que puede limitar la comprensión completa
<b>Innatismo de Chomsky</b>	Reconocimiento de la singularidad del lenguaje humano: destaca la capacidad única de los seres humanos para adquirir y utilizar el lenguaje de manera creativa y compleja Énfasis en la biología y la genética: subraya la importancia de los factores innatos en el desarrollo lingüístico, lo que proporciona una base sólida para componer la rápida adquisición del lenguaje en la infancia	Escasa consideración del entorno: Descarta el papel significativo del ambiente social y cultural en el aprendizaje del lenguaje, lo que puede limitar su aplicabilidad en entornos educativos diversos. Poca atención a la variabilidad individual: No tiene en cuenta las diferencias individuales en la adquisición y el uso del lenguaje, lo que puede dificultar su aplicación en contextos educativos inclusivos
<b>Teorías cognitivas de Piaget, Vygotsky y Bruner</b>	Consideración de aspectos cognitivos y sociales: Reconocen la interacción compleja entre el desarrollo cognitivo y el entorno social en la adquisición del lenguaje Enfoque holístico: Abordan diversos aspectos del desarrollo lingüístico, desde la estructura gramatical hasta el significado y la comunicación	Complejidad teórica: Algunas de estas teorías pueden resultar difíciles de aplicar directamente en entornos educativos prácticos Falta de énfasis en la intervención educativa: Pueden no proporcionar directrices claras sobre cómo aplicar sus principios en la enseñanza efectiva del lenguaje en contextos educativos específicos

*Nota: Adaptado de Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, Valdes Velazquez, octubre 2014, en ResearchGate*

[https://www.researchgate.net/publication/327219515 Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget](https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)

En general, todas estas teorías ofrecen perspectivas importantes para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en la educación infantil, pero ninguna de ellas, por sí sola, proporciona una explicación completa.

Por lo tanto, una evaluación crítica de cada una de ellas puede ser beneficioso para desarrollar estrategias educativas efectivas que promuevan el desarrollo lingüístico óptimo en los niños.

## 2.4. DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN NIÑOS

El desarrollo del bilingüismo en niños es un tema de gran relevancia en el ámbito de la Educación Infantil, pues implica la adquisición y el uso competente de dos idiomas desde una edad temprana. Es fundamental examinar los distintos contextos en los que los niños adquieren una segunda lengua, así como los factores que influyen en este desarrollo y las investigaciones más relevantes sobre este tema.

Los contextos en los que los niños desarrollan el bilingüismo pueden variar ampliamente, desde entornos familiares donde se habla un idioma en casa y otro en la comunidad o la escuela, hasta programas educativos específicos diseñados para promover el aprendizaje de una segunda lengua desde la infancia.

La exposición constante y significativa a ambas lenguas en contextos variados es clave para el desarrollo exitoso del bilingüismo en los niños.

Diversos factores influyen en el desarrollo del bilingüismo en la infancia. Entre ellos, la edad de inicio del aprendizaje de la segunda lengua, la cantidad y calidad de la exposición a cada idioma, la motivación del niño hacia el aprendizaje de ambos idiomas y las actitudes de la familia y la comunidad hacia el bilingüismo juegan un papel crucial. Además, las características individuales del niño, como su capacidad cognitiva y su personalidad, pueden influir en cómo desarrolla y utiliza sus habilidades lingüísticas en ambos idiomas.

Las investigaciones en el campo del desarrollo del bilingüismo en niños han arrojado importantes hallazgos sobre los beneficios cognitivos, sociales y académicos de ser bilingüe desde la infancia.

Estudios recientes, como el que cita Ródenas Ríos, J. A. (2016) han demostrado que los niños bilingües tienden a tener habilidades metalingüísticas más avanzadas, mejores habilidades de resolución de problemas y mayor flexibilidad cognitiva en comparación con los monolingües. Además, el bilingüismo ha sido asociado con un mejor desempeño académico en áreas como lectura, escritura y matemáticas.

En resumen, comprender el desarrollo del bilingüismo en niños implica explorar los contextos, factores e investigaciones que influyen en este proceso fundamental de aprendizaje.

Esta comprensión informa las prácticas educativas y pedagógicas en el campo de la Educación Infantil, permitiendo diseñar intervenciones efectivas que promuevan el desarrollo lingüístico y cognitivo óptimo de los niños que están aprendiendo dos idiomas simultáneamente.

## 2.5. CONTEXTOS EN LOS QUE LOS NIÑOS ADQUIEREN UNA SEGUNDA LENGUA

El aprendizaje de un segundo idioma en la infancia es un proceso fascinante que ha captado la atención de educadores y padres por igual. Según ELEInternacional (2022), la adquisición de un segundo idioma en los niños está influenciada significativamente por el entorno familiar; sin duda, el hogar es el principal contexto para que el niño desarrolle su lenguaje, incluyendo uno además de su idioma materno; los niños adquieren una segunda lengua si tienen padres que hablan diferentes idiomas o si están expuestos a otro idioma en su entorno más cercano (familiares distintos a los progenitores, vecinos...). Además, se hace necesaria la exposición al idioma, pues no basta solo con escucharlo, sino que también precisa de interacción, como puede ser la comunicación con esos familiares o amigos, participando en programas de inmersión lingüística o en entornos educativos bilingües.

Por otro lado, las políticas educativas influyen mucho en el desarrollo del bilingüismo en la infancia, pues determinan el enfoque y los recursos destinados a la enseñanza de segundas lenguas en las instituciones meramente educativas. Este hecho empieza a cambiar (a favor del aprendizaje del inglés) cuando España empieza a formar parte de la Unión Europea (Mariño, 2017).

La primera ley educativa tras esto fue la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990). Se establece como obligatoria la enseñanza del inglés, lo que supone un cambio significativo en cuanto a la competencia lingüística, pues se consiguió trabajar con un modelo centrado en las habilidades orales y de comprensión y ya no tanto en la memorización.

La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) destaca porque: “Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año” (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002). Así, aunque no llegó a

entrar en vigor, es la primera ley que propone la introducción de lenguas extranjeras en educación Infantil.

En 2006 se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación), reafirmando la importancia que ya tenía el inglés y su aprendizaje en edades tempranas (Ley Orgánica de Educación, 2006). Lo que destaca de esta ley es el enfoque pedagógico que propone, basándose en lo lúdico y la experimentalidad, fomentando los juegos, canciones y actividades. Además de todo eso, se incluye la posibilidad de ofertar una segunda lengua extranjera en educación primaria.

La siguiente ley educativa, la LOMCE, (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) otorga mayor importancia a la enseñanza de lenguas explorando el panorama de la enseñanza de inglés en educación infantil: legislación, enseñanza bilingüe y metodologías pedagógicas. En el preámbulo de la LOMCE se establece que:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo (Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa, 2013)

Sin embargo, nos encontramos con que esta ley no presenta ninguna modificación en cuanto a la educación infantil. Por lo tanto, en cuanto a lo que a la enseñanza de inglés respecta, seguimos encontrando establecido que “Corresponde asimismo a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (Ley Orgánica para la mejora de calidad educativa, 2013).

En la actualidad, la ley educativa vigente es la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación) o ley Celaá. Dicha ley presenta novedades respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 1980). En ella, la etapa de Educación Infantil ha sido fortalecida en la enseñanza de la lengua inglesa. Gracias a ella, se han promovido iniciativas para establecer el inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil, además del aumento de centros bilingües.

## 2.6. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LA INFANCIA

El proceso de aprender una segunda lengua en la infancia no ocurre de manera tan natural como adquirir la lengua materna, pero diversos factores externos juegan un papel crucial en este proceso, según lo comentado por Infante Espinosa, S. (2018):

### 2.6.1. *Edad de Inicio*

La edad en la que un niño comienza a aprender una segunda lengua ha demostrado ser un factor determinante en su capacidad para alcanzar un alto nivel de competencia en el idioma. Los niños que son expuestos a una segunda lengua desde una edad temprana suelen desarrollar habilidades lingüísticas más sólidas y una pronunciación más natural en comparación con aquellos que comienzan más tarde en la vida.

### 2.6.2. *Cantidad y Calidad de la Exposición al Idioma*

La exposición constante y significativa a la segunda lengua es fundamental para su adquisición efectiva. Tanto la cantidad de tiempo que un niño pasa expuesto al idioma como la calidad de esta exposición, que incluye interacciones significativas y contextualmente relevantes, influyen en su capacidad para desarrollar competencias lingüísticas sólidas y comunicativas.

### 2.6.3. *Motivación y Actitudes*

La motivación intrínseca del niño hacia el aprendizaje del idioma y sus actitudes positivas hacia la cultura asociada a esta lengua desempeñan un papel crucial en el desarrollo del bilingüismo. Los niños que muestran un alto nivel de motivación y tienen una actitud positiva hacia el idioma tienden a demostrar un progreso más rápido y sostenido en su dominio del mismo. Además, las actitudes positivas hacia la cultura asociada al idioma, que pueden ser fomentadas a través del entorno familiar, escolar y social, contribuyen significativamente al desarrollo lingüístico.

### 2.6.4. *Entorno y Experiencias Lúdicas*

El entorno en el que el niño está inmerso y las experiencias lúdicas relacionadas con el idioma también son factores determinantes. Un entorno que fomente el uso natural y significativo de la segunda lengua, tanto dentro como fuera del contexto educativo, promueve un aprendizaje más efectivo. Además,

el uso de juegos y actividades basadas en los intereses y motivaciones individuales del niño puede aumentar su participación y compromiso con el idioma, facilitando así su desarrollo lingüístico.

La combinación de estos factores, incluida la edad de inicio, la exposición al idioma, la motivación intrínseca y las experiencias lúdicas, contribuye de manera significativa al desarrollo exitoso del bilingüismo en la infancia.

Entender y considerar estos factores en el diseño de programas educativos y actividades de aprendizaje puede optimizar el proceso de adquisición de una segunda lengua y promover un dominio competente y fluido del idioma desde una edad temprana.

## 2.7. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN ESPAÑA

Todos los factores citados con anterioridad influyen en el desarrollo del bilingüismo, pero en concreto, aprender inglés se complica conforme los niños españoles van creciendo, según cita Solís Bendito, S. (2016), se espera que el tiempo dedicado al aprendizaje de este idioma sea suficiente para alcanzar un nivel de fluidez totalmente bilingüe, pero, no lejos de la realidad, el bajo nivel de competencia en inglés en la actualidad puede explicarse:

### 2.7.1. *Insuficiencia inmersión lingüística*

Se manifiesta cuando no se implementa adecuadamente el uso exclusivo del inglés como medio de instrucción en las clases destinadas a la enseñanza del idioma. Para lograr una inmersión total y efectiva, especialmente en entornos educativos, es esencial que el inglés sea la única lengua utilizada durante las lecciones. En algunos contextos, como en la enseñanza infantil, puede ser aceptable alternar ocasionalmente con el español para garantizar la comprensión y el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, si el español se utiliza predominantemente como medio de instrucción para enseñar inglés, esto puede resultar en una experiencia negativa para los estudiantes que buscan adquirir habilidades en el idioma. La exposición constante al inglés es fundamental para una inmersión lingüística efectiva, ya que estimula la capacidad de comprensión y producción del idioma de manera más completa y natural.

### 2.7.2. *Falta de enfoque en el desarrollo de la expresión oral*

Se manifiesta cuando se prioriza excesivamente la enseñanza de la gramática y el vocabulario en detrimento del desarrollo de habilidades de comunicación oral en el idioma. A menudo, se observa que se dedica más tiempo y

atención a aspectos como la estructura gramatical y la adquisición de palabras, descuidando la práctica activa de hablar y expresarse verbalmente. Esta desproporción puede resultar en estudiantes que carecen de fluidez y competencia al comunicarse oralmente en el idioma, a pesar de poseer habilidades adecuadas de escritura. Es esencial reconocer que las habilidades en escritura no son suficientes por sí solas si los estudiantes no pueden expresarse con soltura y confianza en conversaciones y discursos orales. La capacidad de comunicarse efectivamente de manera oral es crucial en cualquier contexto lingüístico, ya que permite la interacción fluida y la expresión de ideas y emociones de manera auténtica. Por lo tanto, es fundamental equilibrar el énfasis en la gramática y el vocabulario con actividades y prácticas diseñadas específicamente para mejorar la habilidad oral, garantizando así un desarrollo integral y efectivo de las habilidades comunicativas en el idioma.

### 2.7.3. *Articulación/pronunciación*

Los dos conceptos están estrechamente vinculados con la práctica de la expresión oral. La falta de oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación verbal puede resultar en una deficiencia en la articulación, lo cual se refleja en la pronunciación. Cuando los estudiantes no tienen suficiente práctica hablando y expresándose en el idioma, es probable que enfrenten dificultades para articular claramente los sonidos y las palabras. La pronunciación correcta es crucial para la comunicación efectiva en cualquier idioma. Una articulación deficiente puede llevar a malentendidos e interferir con la comprensión por parte de los interlocutores. Por lo tanto, es esencial incluir actividades y ejercicios que fomenten la práctica y mejoren la precisión en la pronunciación durante el aprendizaje del idioma. La corrección temprana de errores de pronunciación y el énfasis en la articulación adecuada contribuirán significativamente al desarrollo de habilidades de expresión oral más claras y efectivas.

### 2.7.4. *Contenidos curriculares*

Los contenidos curriculares del aprendizaje del inglés han sido históricamente menos prioritarios en comparación con otras asignaturas dentro del sistema educativo. Esta falta de priorización se traduce en una insuficiente progresión y actualización de los contenidos relacionados con el aprendizaje del idioma. A lo largo del tiempo, el inglés ha ganado importancia como un idioma global indispensable en diversos ámbitos, incluyendo los negocios, la tecnología, la comunicación internacional y la cultura. Sin embargo, el currículo educativo no siempre ha reflejado esta evolución significativa. La falta de una progresión

adecuada en los contenidos puede resultar en un estancamiento en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, ya que no están expuestos a niveles crecientes de complejidad lingüística y contextual. Además, la falta de actualización de los contenidos puede llevar a que los materiales didácticos y las metodologías utilizadas no reflejen las tendencias actuales en el uso del idioma inglés ni las necesidades contemporáneas de los estudiantes. Es esencial revisar y adaptar constantemente los contenidos curriculares para asegurar que estén alineados con las demandas y estándares actuales del mundo globalizado, proporcionando así a los estudiantes las herramientas necesarias para tener éxito en un entorno cada vez más internacionalizado y diverso.

#### *2.7.5. Televisión traducida*

El hecho de que en nuestro país se ofrezca absolutamente toda la programación televisiva traducida al español ha contribuido a minimizar el interés por ver programas en su idioma original. Esta situación contrasta con otros países donde la mayoría de la programación se emite en el idioma original, lo que podría explicar en parte por qué la competencia en inglés es más alta en esas regiones.

La exposición a programas de televisión en su idioma original puede ser beneficiosa para la adquisición y el dominio de un idioma extranjero como el inglés. Cuando las personas tienen acceso a contenido en inglés sin traducción, se ven obligadas a mejorar sus habilidades de comprensión auditiva y a familiarizarse con la pronunciación y el uso auténtico del idioma. Esto puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la fluidez y la capacidad de comunicarse efectivamente en inglés. Por el contrario, la abundancia de televisión traducida puede limitar las oportunidades de exposición al inglés auténtico y dificultar el desarrollo de habilidades lingüísticas en este idioma. Para fomentar una mayor competencia en inglés en nuestro país, sería beneficioso considerar la inclusión de más contenido en inglés sin traducción en la programación televisiva y en otros medios de comunicación, lo que podría motivar a más personas a aprender y mejorar sus habilidades en este idioma fundamental para la comunicación global.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. FASES DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO

##### 3.1.1. *Introducción*

Nuestra metodología para este trabajo se centró en la enseñanza efectiva del idioma inglés como segunda lengua a niños en edad infantil. Iniciamos nuestro proceso con una revisión exhaustiva de la literatura académica relacionada con la enseñanza del inglés a niños pequeños. Exploramos metodologías pedagógicas apropiadas que se centran en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en contextos educativos.

Identificamos fundamentos pedagógicos clave, como el enfoque comunicativo y el aprendizaje experiencial, que informaron nuestra planificación y diseño de la intervención educativa.

##### 3.1.2. *Diseño del Plan de Intervención Educativa*

Estructuramos nuestro plan de intervención en unidades temáticas diseñadas para maximizar la participación y el progreso de los estudiantes:

##### **Unidad 1: Back to School**

Establecimos el objetivo de introducir vocabulario relacionado con la escuela y las rutinas diarias y diseñamos actividades como juegos de roles, canciones sobre la escuela y actividades de dibujo para describir rutinas.

##### **Unidad 2: Colors and Shapes**

Desarrollamos el objetivo de que los estudiantes identificaran y nombraran colores y formas e implementamos actividades como juegos de asociación, arte y manualidades, además de canciones sobre colores y formas.

##### **Unidad 3: Animals and Nature**

Exploramos el vocabulario relacionado con animales y la naturaleza y realizamos actividades como juegos de memoria con tarjetas de animales, excursiones virtuales a zoológicos y canciones sobre animales.

##### **Unidad 4: Numbers and Counting**

Introducimos números del 1 al 10 y desarrollamos habilidades numéricas básicas, además, implementamos juegos de contar, actividades de conteo con objetos cotidianos y canciones y rimas numéricas.

### 3.1.3. Descripción del Contexto de Intervención

Nuestro contexto de intervención se estableció en un aula de educación infantil de 5 años en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Este entorno escolar primario proporcionó el escenario ideal para implementar nuestra propuesta educativa y evaluar su impacto en un grupo específico de estudiantes.

El diagnóstico de necesidades educativas se basó en observaciones directas. Identificamos la necesidad urgente de implementar un enfoque integrador que combinara actividades interactivas, canciones y juegos para facilitar el aprendizaje del inglés de manera efectiva y estimulante para nuestros estudiantes.

Además, consideramos las características del grupo objetivo, incluyendo sus habilidades lingüísticas y su nivel de exposición previa al idioma inglés. Esto nos permitió adaptar nuestra metodología y actividades para abordar de manera óptima las necesidades individuales y grupales de los estudiantes en el aula de educación infantil.

Al tener en cuenta este contexto específico y las limitaciones identificadas, diseñamos cuidadosamente nuestra propuesta de intervención con el objetivo de superar las barreras existentes y proporcionar una experiencia educativa enriquecedora y efectiva para todos los niños involucrados.

### 3.1.4. Principios Pedagógicos y Diseño de la Propuesta de Intervención

Nuestra propuesta de intervención se basó en principios pedagógicos sólidos y en nuestra comprensión profunda del contexto educativo y las necesidades del grupo. Nos enfocamos en crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante, donde los estudiantes pudieran participar activamente y desarrollar habilidades lingüísticas de manera natural y progresiva.

Al diseñar nuestras unidades temáticas y actividades, consideramos cuidadosamente el desarrollo cognitivo y emocional de los niños de 5 años. Nos esforzamos por ofrecer experiencias educativas significativas y adaptadas a su nivel de comprensión y capacidad de aprendizaje.

Implementamos estrategias específicas, como el uso de actividades multisensoriales, el refuerzo positivo y la repetición guiada, para maximizar la retención del vocabulario y los conceptos clave. Asimismo, creamos recursos didácticos visuales y materiales interactivos para enriquecer la experiencia de aprendizaje y hacer que el proceso fuera más participativo y atractivo para los estudiantes.

En resumen, nuestro enfoque metodológico fue diseñado con el propósito claro de abordar las necesidades específicas de aprendizaje en el contexto de educación infantil, garantizando un desarrollo lingüístico exitoso y una experiencia educativa gratificante para todos los niños involucrados en nuestra intervención.

### *3.1.5. Evaluación del Progreso y Creación de Recursos Didácticos*

Para evaluar el progreso de los estudiantes, utilizamos un sistema de evaluación formativa que incluyó observaciones continuas, registros anecdóticos y evaluaciones de desempeño en las actividades propuestas en cada unidad.

Creamos recursos didácticos visuales, como tarjetas de vocabulario y materiales de arte, para enriquecer la experiencia de aprendizaje y garantizar la participación activa de los estudiantes en nuestro proceso educativo.

En conclusión, nuestra metodología demuestra la importancia de un enfoque pedagógico integral y adaptado a las necesidades específicas de los niños en edad infantil. El diseño cuidadoso del plan de intervención y la implementación de estrategias efectivas garantizan un aprendizaje significativo y duradero del idioma inglés en este contexto educativo particular.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y CREACIÓN DE RECURSOS**

### **4.1. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES**

Las sesiones programadas en el presente proyecto corresponden a una por semana y, a su vez, están agrupadas en función de la unidad didáctica que se trabaje en ese momento. Así se presenta una tabla de contenido con las unidades y las sesiones para cada una:

**Tabla 2.** Planificación de las sesiones

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Contenidos trabajados</b>
<b>Back to School</b>	Welcome to English	Hello, good bye, What's your name? My name is...
	My Classroom	Pencil, book, desk, canción "the classroom song, juego: identificar objetos del aula
	Let's Play	Swing, slide, ball, canción "let's go outside" y juegos en el patio
<b>Colors and Shapes</b>	Colors All Around	Colors, canción "the color song", pintura con dedos
	Shapes adventure	Shapes, canción "shapes in the World", juego: identificar y dibujar formas
	Colorful Crafts	Collage con formas y colores
<b>Animals and Nature</b>	Animal Friends	Animals, canción "Old MacDonald Had a Farm", juego: identificar sonido de los animales
	In the Garden	Garden, canción "I'm a Little Seed", actividad: plantar semillas
	Nature Walk	Actividad extraescolar con fotos de la naturaleza fuera del colegio
<b>Numbers and counting</b>	Counting fun	Numbers (1-10), canción "Numbers Counting Song", juego: contar objetos y movimientos
	Number Safari	Juegos: number hunt y number bingo
	Farewell Party	Repaso general de las unidades anteriores, canción "goodbye song" y entrega de certificados.

*Fuente: elaboración propia*

## 5. OBJETIVOS

**General:** ofrecer a los estudiantes un ambiente acogedor y estructurado para aprender inglés, desarrollando habilidades comunicativas básicas y familiarizándolos con conceptos fundamentales a través de actividades interactivas y lúdicas.

### Específicos

- Saludar en inglés adecuadamente
- Identificar objetos comunes en el aula en inglés
- Aprender vocabulario de emociones en inglés
- Identificar y nombrar colores en inglés

- Reconocer y dibujar formas geométricas básicas en inglés
- Realizar actividades creativas con formas y colores
- Identificar y aprender sobre animales en inglés
- Conocer el vocabulario relacionado con el jardín en inglés
- Observar y aprender sobre la naturaleza fuera del colegio
- Practicar contar objetos y familiarizarse con los números
- Reforzar el reconocimiento de números y habilidades de contar
- Repasar y consolidar todo lo aprendido durante las unidades anteriores

## 6. CONTENIDOS

- Vocabulario básico de saludos (Hello, Goodbye)
- Presentaciones personales (What's your name? My name is...)
- Vocabulario relacionado con objetos del aula (pencil, book, bag)
- Vocabulario relacionado con emociones (happy, angry, sad)
- Vocabulario de colores (red, blue, yellow)
- Vocabulario de formas (circle, square, triangle)
- Descripción de las creaciones en inglés
- Vocabulario relacionado con animales (dog, cat, bird)
- Vocabulario de elementos del jardín (flower, tree, butterfly)
- Discusión y presentación de experiencias
- Vocabulario numérico del 1 al 10

## 7. COMPETENCIAS CLAVE

El campo de la educación infantil ha experimentado un notable interés y evolución en el desarrollo de competencias clave para los niños en edad temprana. En particular, el trabajo de Rodríguez y Cruz (2020) resalta la transición de competencias básicas a competencias clave en el currículum de esta etapa educativa. En este contexto, se destacan diversas competencias fundamentales que se abordan en el presente trabajo, cada una contribuyendo de manera significativa al desarrollo integral de los niños en el ámbito educativo.

### 7.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Una de las competencias cruciales en educación infantil es el desarrollo de la competencia lingüística. Esto implica no solo la adquisición de vocabulario en inglés relacionado con saludos, objetos, emociones, colores, formas, animales, naturaleza y números, sino también la práctica activa en la pronunciación y la

estructura básica de frases en inglés. Este enfoque no solo fomenta la capacidad de comunicarse en otro idioma desde una edad temprana, sino que también sienta las bases para un aprendizaje más profundo y avanzado del idioma en etapas posteriores.

## 7.2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

Otra competencia esencial es el desarrollo de habilidades matemáticas básicas. Esto implica enseñar a los niños a contar y reconocer números del 1 al 10, así como aplicar conceptos matemáticos en actividades lúdicas como juegos de contar y el bingo numérico. Estas actividades no solo fortalecen las habilidades numéricas, sino que también fomentan el pensamiento lógico y la resolución de problemas desde una edad temprana.

## 7.3. COMPETENCIA DIGITAL

El uso de recursos digitales es cada vez más relevante en la educación infantil. La competencia digital se desarrolla mediante el uso de imágenes proyectadas en pantalla para el aprendizaje visual, así como la incorporación de canciones y videos educativos como herramientas de enseñanza. La introducción temprana a la tecnología prepara a los niños para el mundo digital actual y les ayuda a familiarizarse con las herramientas digitales de manera educativa y segura.

### ***Aprender a Aprender***

El fomento de habilidades de aprendizaje activo y autónomo es esencial en educación infantil. Los niños aprenden a resolver problemas a través de actividades como la búsqueda del tesoro, trabajando en equipo y desarrollando el razonamiento lógico. Estas prácticas fortalecen la capacidad de los niños para enfrentar desafíos y aprender de manera efectiva en diferentes contextos.

## 7.4. COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

El desarrollo de competencias sociales y cívicas es fundamental para el crecimiento integral de los niños. Se fomenta el trabajo en equipo a través de actividades grupales como juegos y proyectos colaborativos y se promueve el respeto mutuo y la cooperación.

Estas experiencias contribuyen al desarrollo de habilidades sociales importantes que son esenciales para la interacción exitosa en la sociedad.

## 7.5. CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

Finalmente, la educación infantil también busca fomentar la conciencia y expresión cultural. Los niños participan en actividades creativas como pintura, manualidades y juegos relacionados con formas y colores. Además, se exponen a canciones y juegos que reflejan aspectos de la cultura anglosajona, proporcionando una apreciación temprana de la diversidad cultural y lingüística.

En definitiva, el desarrollo de competencias clave en educación infantil abarca una amplia gama de habilidades cognitivas, lingüísticas, matemáticas, digitales, sociales y culturales que son fundamentales para el crecimiento y el aprendizaje de los niños en esta etapa crucial de desarrollo. El enfoque integrado en estas competencias contribuye a una educación más holística y prepara a los niños para enfrentar los desafíos futuros con confianza y habilidades sólidas.

## 8. RECURSOS

**Tabla 3.** Recursos materiales y espaciales

<b>Unidades</b>	<b>Recursos materiales y espaciales</b>	<b>Recursos materiales y espaciales comunes</b>
<b>Back to School</b>		
<b>Colors and Shapes</b>	Tarjetas de colores Pinturas y papel para actividades de pintura	Pizarra digital para mostrar vocabulario, escribir palabras clave, proyectar imágenes y canciones para refuerzo visual
<b>Animals and Nature</b>	Material para actividad de plantación (vasos, tierra, semillas) Plantilla para actividad de fotos	
<b>Numbers and Counting</b>	Tarjetas con números del 1 al 10 Material para juegos de contar y colorear Material para juego de búsqueda de números y bingo numérico Carteles con imágenes representativas de los temas estudiados Premios para actividad de búsqueda del tesoro Certificados	Materiales básicos de oficina (papel, lápices, tijeras, pegamento) Espacio adecuado para actividades grupales y juegos (aula)

*Fuente: elaboración propia*

En relación a los recursos económicos, no se ha asignado ninguna partida adicional en este momento. La razón principal de esta decisión radica en que el centro educativo ya contaba con todos los materiales necesarios para llevar a

cabo cada una de las sesiones planificadas dentro del marco del proyecto educativo.

Los recursos existentes incluyen una amplia variedad de materiales didácticos, como libros de texto, cuadernos de ejercicios, materiales manipulativos para actividades prácticas, juegos educativos, equipos audiovisuales y recursos digitales accesibles a través de los ordenadores y pizarras digitales del centro.

Estos recursos fueron adquiridos en períodos anteriores y han sido mantenidos en condiciones adecuadas para su uso continuo.

Por otro lado, el personal docente ha demostrado habilidades creativas y capacidad para adaptar los recursos existentes a las necesidades específicas de las sesiones planificadas. Se han diseñado actividades innovadoras que aprovechan al máximo los materiales disponibles, garantizando así un aprendizaje efectivo y significativo para los estudiantes.

Es importante destacar que la gestión eficiente de los recursos existentes es fundamental en el contexto actual, donde los presupuestos educativos pueden ser limitados.

Al utilizar los recursos de manera inteligente y sostenible, el centro educativo puede optimizar su capacidad para ofrecer una educación de calidad sin comprometer la efectividad de las sesiones planificadas ni la experiencia educativa de los estudiantes.

## **9. DESARROLLO DE UNIDADES Y SESIONES**

Antes de entrar en detalles sobre las diferentes unidades y sesiones planificadas, es importante destacar dos prácticas que aplicaremos en cada clase para mantener una estructura más acogedora.

En primer lugar, al inicio de cada sesión, repasaremos brevemente lo aprendido en la clase anterior. Esto nos permitirá reforzar el conocimiento previo y facilitar la transición hacia nuevos temas.

Al final de cada sesión, dedicaremos tiempo a un repaso completo de los conceptos y vocabulario abordados durante la lección. Este repaso consolidará el aprendizaje y asegurará que cada estudiante tenga la oportunidad de reforzar lo aprendido.

Además, todas las sesiones concluirán con la misma rutina de despedida: la canción "Bye Bye Goodbye | Goodbye Song for Kids | Super Simple Songs". Esta canción proporciona un momento alegre y significativo para cerrar la clase,

manteniendo un ambiente positivo y emocionalmente estimulante hasta el próximo encuentro.

## 9.1. UNIDAD 1: "BACK TO SCHOOL"

### 9.1.1. Sesión 1: *Welcome to English*

#### **Desarrollo:**

- Canción de Bienvenida: "Hello, Hello".
- Introducción al Tema: Presentación de las palabras de saludo básicas en inglés: Hello, Goodbye y repetición de cada una acompañadas de imágenes en la pantalla digital relacionadas para ayudar en la comprensión. **(Anexo 1)**
- Presentaciones: cada niño debe presentarse diciendo "What's your name?" y respondiendo "My name is..." seguido de su nombre.
- Cierre

### 9.1.2. Sesión 2: *My Classroom*

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio de las palabras aprendidas en la sesión anterior (Hello, Goodbye, What's your name?, My name is...).
- Vocabulario de Clase: Introducción de vocabulario relacionado con el aula: pencil, book, bag..., mostramos los objetos y repetimos sus nombres varias veces.
- Canción y Juego: canción "School Supplies Song | Fun Kids English" para reforzar el vocabulario.
- Juego de identificación de objetos en el aula: Decimos nombres de objetos para que los niños los identifiquen con los que haya en el aula.
- Cierre

### 9.1.3. Sesión 3: *Let's Play*

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio

- Vocabulario de emociones: introducimos vocabulario relacionado con las emociones: happy, angry sad...y mostramos imágenes de cada una.
- Canción y Juego: cantamos la canción "If You're Happy | Noodle & Pals | Songs For Children" para afianzar los conocimientos.
- Actividad Práctica: damos a los niños una plantilla con caras de niños mostrando diferentes emociones, ellos deberán rodear con un círculo las que el docente vaya nombrando. **(Anexo 2)**
- Cierre

## 9.2. UNIDAD 2: COLORS AND SHAPES

### 9.2.1. Sesión 4: Colors All Around

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Introducción a los Colores: introducimos vocabulario relacionado con colores: red, blue, yellow...y mostramos tarjetas de colores para cada palabra.
- Canción y Pintura: cantamos la canción "The Color Song" para reforzar los nombres de los colores. Seguidamente, hacemos una actividad de pintura con dedos en la que, en hojas de papel con diferentes formas, los niños deben pintar cada una con un color específico y decirlo en alto.
- Cierre

### 9.2.2. Sesión 5: Shapes Adventure

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Introducción a las Formas: introducimos vocabulario relacionado con formas: circle, square, triangle...con ejemplos visuales de cada forma, repitiendo sus nombres varias veces.
- Canción y Juego de Formas: cantamos la canción "The Shape Song #1 | Super Simple Songs" para aprender sobre las formas, siguiendo los juegos que propone el vídeo. Utilizamos hojas de papel con formas incompletas y pedimos a los niños que dibujen las formas faltantes. **(Anexo 4)**
- Cierre

### 9.2.3. Sesión 6: Colorful Crafts

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Actividad Manual: organizamos una actividad de manualidades donde los niños creen collages utilizando formas y colores, con papel, tijeras, pegamento y una variedad de materiales de colores para que los niños creen sus propias obras de arte.
- Animamos a los niños a presentar y describir sus creaciones en inglés utilizando el vocabulario aprendido.
- Cierre

## 9.3. UNIDAD 3: ANIMALS AND NATURE

### 9.3.1. Sesión 7: Animal Friends

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Introducción a los Animales: introducimos vocabulario relacionado con animales: dog, cat, bird...con imágenes de animales repitiendo sus nombres varias veces. (Anexo 4)
- Canción y Juego de Sonidos: Canta la canción "Old MacDonald Had A Farm | Nursery Rhymes | Super Simple Songs" para aprender sobre diferentes animales y jugamos a que los niños identifiquen y asocien sonidos de animales con las imágenes correspondientes.
- Cierre

### 9.3.2. Sesión 8: In the Garden

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Introducción al Jardín: introducimos vocabulario relacionado con el jardín: flower, tree, butterfly...mostrando imágenes de elementos del jardín y repitiendo sus nombres varias veces. (Anexo 5)
- Canción y Actividad de Plantación: cantamos la canción "La canción de las semillas: ¿Qué necesitan las semillas?" para aprender sobre las plantas y

flores. Organizamos una actividad práctica donde los niños planten semillas en vasos de yogurt.

- Presentación y Descripción: animamos a los niños a describir lo que han plantado usando el vocabulario aprendido.
- Cierre

Animamos a los niños a cuidar sus plantas en casa y compartir sus experiencias en la próxima sesión.

### 9.3.3. Sesión 9: Nature Exploration

#### **Desarrollo:**

- Recordatorio
- Instrucciones para la Actividad: explicamos a los niños que tendrán una actividad especial para realizar fuera del colegio durante el fin de semana.
- Entregamos a cada niño una hoja o papel donde deberán pegar fotos de cosas que vean en la naturaleza durante su tiempo libre (árboles, flores, animales, nubes). **(Anexo 6)**
- Ejemplos y Preguntas: mostramos ejemplos de imágenes de la naturaleza y preguntamos a los niños qué cosas les gustaría buscar y observar durante su tiempo fuera del colegio.
- Cierre: Repasamos las instrucciones para asegurarnos de que los niños entiendan la actividad.
- Cierre
- Sesión Post-Actividad: En la próxima sesión, los niños compartirán sus experiencias y mostrarán las fotos o imágenes recolectadas durante la actividad de exploración de la naturaleza.

## 9.4. UNIDAD 4: NUMBERS AND COUNTING

### 9.4.1. Sesión 10: Counting Fun

#### **Desarrollo:**

- Comienza recordando los números del 1 al 10 con la canción "Numbers Song Let's Count 1-10 New Version".
- Introducción a los Números: Introduce vocabulario numérico del 1 al 10 en inglés utilizando tarjetas con números para mostrar visualmente cada

número, después repartimos las tarjetas de manera aleatoria de manera que, a quien le toque el número elegido ese día, gana un premio.

- Actividad: Cantamos la canción "How Many Fingers? | Kids Songs | Super Simple Songs". Los niños deben colorear los dedos de la mano que diga la docente. **(Anexo 7)**
- Cierre

#### 9.4.2. Sesión 11: *Number Safari*

##### **Desarrollo:**

- **Number Hunt:** Organizamos una búsqueda de números en el aula escondiendo tarjetas con números del 1 al 10, de manera que los niños que encuentren y nombren cada número en inglés, ganan un premio.
- **Number Bingo:** Preparamos tarjetas de bingo con números del 1 al 10 y le asignamos una a cada niño, vamos cantando los números en inglés. Los niños marcan los números llamados en sus tarjetas y ganan cuando completan una línea o un patrón. **(Anexo 8)**
- Cierre

#### 9.4.3. Sesión 12: *Farewell Party (Repaso General)*

##### **Desarrollo:**

- Organizamos una búsqueda del tesoro en el aula. Preparamos carteles con imágenes representativas de los temas estudiados: colores, formas, animales, números, saludos, objetos del aula, etc.

##### **Instrucciones:**

- Explicamos a los niños que están a punto de embarcarse en una emocionante búsqueda del tesoro para repasar todo lo que han aprendido en inglés.
- Dividimos a los niños en equipos pequeños y asignamos a cada equipo un cartel con las tarjetas que deben buscar
- Búsqueda del Tesoro: Colocamos los carteles con las imágenes que deberán buscar por toda el aula en las mesas de los diferentes equipos. **(Anexo 9)**

### ***Preguntas y Respuestas:***

- Una vez que los equipos encuentren las tarjetas, vamos a la asamblea para responder preguntas relacionadas con cada imagen, por ejemplo ¿de qué color es este círculo?, ¿Cómo saludas en inglés?, ¿cuántos dedos hay aquí?...

### ***Cierre:***

- Entrega certificados simbólicos de participación a cada niño (**Anexo 10**).

## **10. EVALUACIÓN**

Para la evaluación de la efectividad de la propuesta de intervención educativa en este trabajo se emplearán diversas herramientas que permitirán medir el progreso y el aprendizaje de los estudiantes de manera integral y significativa. Estas herramientas se diseñarán cuidadosamente para capturar una variedad de aspectos clave del desarrollo educativo de los estudiantes y proporcionarán datos concretos para evaluar el impacto de la intervención propuesta.

### **10.1. OBSERVACIÓN DIRECTA DURANTE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

La observación directa será una herramienta fundamental para evaluar el desempeño de los estudiantes durante las actividades educativas planificadas. Durante estas observaciones, se registrarán aspectos como la participación activa de los estudiantes, su nivel de interacción con el contenido y sus compañeros, así como su capacidad para aplicar conceptos aprendidos en situaciones prácticas.

### **10.2. EVALUACIÓN DURANTE ACTIVIDADES PRÁCTICAS DISEÑADAS**

Las actividades prácticas diseñadas para cada sesión educativa serán evaluadas de manera sistemática. Se verificará si los estudiantes logran alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, como el reconocimiento de formas y colores, el conteo numérico y la aplicación de vocabulario y estructuras básicas en inglés. Esta evaluación permitirá identificar áreas de éxito y posibles áreas de mejora para cada estudiante.

### **10.3. REGISTRO ANECDÓTICO DETALLADO**

Se llevará a cabo un registro anecdótico detallado que capturará observaciones específicas sobre el desempeño de los estudiantes. Estos registros

proporcionarán información rica sobre el progreso individual de cada estudiante, destacando fortalezas, áreas de interés y desafíos identificados durante las sesiones educativas. Los datos recopilados a través de los registros anecdóticos complementarán la evaluación formal y brindarán una perspectiva más completa del desarrollo de los estudiantes.

#### 10.4. ENTREVISTAS Y ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y PADRES

Además de las herramientas de evaluación mencionadas, se realizarán entrevistas y encuestas a estudiantes y sus padres o tutores. Estas conversaciones permitirán recopilar retroalimentación cualitativa sobre la experiencia educativa, la percepción del progreso académico y las áreas de mejora identificadas desde la perspectiva de los involucrados.

La combinación estratégica de estas herramientas de evaluación proporcionará una visión holística del impacto de la intervención educativa propuesta. Los datos recopilados serán analizados de manera sistemática para identificar patrones, tendencias y áreas de enfoque para mejorar continuamente las estrategias pedagógicas. El objetivo final es asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y adaptado, que satisfaga las necesidades únicas de cada estudiante y promueva un desarrollo integral en el contexto educativo propuesto.

### 11. RESULTADOS

Durante la realización del presente trabajo de investigación, optamos por la opción A: diseño de propuestas formativas, para llevar a cabo actividades de inglés en el aula de Educación Infantil. El objetivo era implementar estas actividades durante los meses de prácticas, sin embargo, nos encontramos con ciertos obstáculos que limitaron su ejecución. La organización pedagógica del centro estaba bastante estructurada y cerrada, lo que dificultó la integración de nuevas propuestas educativas. Además, las horas asignadas para la enseñanza del inglés eran limitadas, lo que dejaba poco margen para modificar los planes establecidos por la docente a cargo.

A pesar de no haber podido llevar a cabo las actividades planificadas, la participación en las clases de inglés nos permitió observar y entender mejor las dinámicas del aula, así como anticipar cómo podrían haber respondido los niños a las actividades propuestas. Estas prácticas nos brindaron una visión clara de las actividades que podrían funcionar en un entorno de Educación Infantil y del

nivel de adaptación necesario para este grupo de edad, especialmente en colegios públicos de Andalucía, donde el nivel de inglés suele ser básico.

Las actividades diseñadas fueron concebidas con el propósito de ser atractivas, simples y repetitivas en cuanto a los contenidos a aprender. Este enfoque se fundamentó en la idea de ofrecer una experiencia de aprendizaje positiva y significativa para los niños. Creemos firmemente que estas actividades podrían haber sido altamente beneficiosas para su aprendizaje y participación activa en el aula.

Aunque las circunstancias no permitieron la implementación directa de estas propuestas, consideramos que la experiencia y el proceso de diseño han sido valiosos en términos de comprensión pedagógica y reflexión sobre las necesidades educativas de los niños en el contexto escolar. La adaptación y la flexibilidad son elementos esenciales en la planificación educativa y esta experiencia nos ha proporcionado valiosas lecciones sobre cómo abordar futuros desafíos y oportunidades en el ámbito educativo.

## 12. CONCLUSIÓN

La realización de este trabajo ha sido una experiencia sumamente relevante y enriquecedora, tanto a nivel profesional como personal. Más que un trabajo académico, ha sido un proceso de profundo aprendizaje y reflexión que ha impactado nuestra perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, así como nuestra futura carrera como docentes.

Uno de los aspectos fundamentales que hemos explorado es la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje del idioma. Nuestro deseo es que nuestros futuros alumnos no solo adquieran conocimientos superficiales, sino que internalicen el idioma y lo utilicen de manera significativa en sus vidas. Para lograr este objetivo, hemos profundizado en las teorías del desarrollo del lenguaje de autores como Skinner, Watson, Chomsky, Piaget, Vygotsky y Bruner, cuyas ideas nos han proporcionado una base sólida para diseñar estrategias efectivas de enseñanza.

Además, hemos reflexionado sobre la importancia crucial de introducir el inglés en nuestras vidas, dada la globalización del idioma y las oportunidades que ofrece a nivel personal y profesional. Consideramos que el sistema educativo no ha valorado adecuadamente la enseñanza del inglés, lo que ha resultado en un déficit en las habilidades lingüísticas de muchos estudiantes. Sin embargo, a través de la investigación, hemos observado cómo las políticas educativas han

evolucionado y han incorporado estrategias más creativas y efectivas para fomentar el aprendizaje del inglés de manera más significativa y placentera para los estudiantes.

Las actividades diseñadas para este trabajo tienen en cuenta las características generales de los niños de entre 3 y 6 años, así como las particulares de los alumnos con los que hemos trabajado durante las prácticas. Hemos adoptado una metodología activa y participativa para hacer que el aprendizaje del inglés sea dinámico y significativo. Dado que las sesiones de inglés eran semanales, la evaluación se basó en la observación directa, permitiéndonos adaptar las actividades según las necesidades y progresos de los niños.

En resumen, este trabajo no solo busca paliar el déficit en la enseñanza del inglés, sino también fomentar un amor genuino por el aprendizaje del idioma en los niños. Nuestras experiencias durante la realización del mismo, combinadas con nuestra participación en sesiones reales de inglés en un entorno escolar, han fortalecido nuestra determinación de perseguir nuestro sueño de ser maestros. Cada momento compartido en el aula, cada sonrisa al descubrir algo nuevo y cada conexión emocional con nuestros alumnos han reafirmado nuestra pasión y compromiso por esta noble vocación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. C. (1912). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*, (60/3).

*Educación infantil - Junta de Andalucía*. (s. f.). <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/areas/enseñanzas-escolarizacion/educacion-infantil.html>

ELEInternacional. (2022, 25 noviembre). ¿Cómo aprenden los niños un segundo idioma y cuál es la mejor edad para aprenderlo? ELEInternacional. <https://eleinternacional.com/blog/como-aprenden-los-ninos-un-segundo-idioma/>

Fernández, P. (1996) Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica*, 8, 105-116.

GARROTE SALAZAR, M. A. R. T. A. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.

González López, Alejandro David, de los Ángeles Rodríguez Matos, Anay, & Hernández García, Damaris. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. Recuperado en 09 de abril de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es)

- Infante Espinosa, S. C., & Guasca Acosta, E. A. (2018). Bilingüismo en edad temprana. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/563](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/563)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20 de junio de 1980.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Mariño, M. B. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, (11), 261-278.
- Pavón Vázquez, V. (2018). La Controversia de la Educación Bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, 26, 20-27.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9.ª ed.). Morata, S.L.
- Ródenas Ríos, J. A. (2016). La educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: influencia en la creatividad, rendimiento y motivación académica del alumnado de Educación Primaria [Universidad de Murcia]. <https://digi-tum.um.es/digitum/bitstream/10201/51909/1/TESIS%20JUAN%20ANTONIO%20RODENAS%20RIOS.pdf>
- Rodríguez, Javier, & Cruz, Purificación. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e366. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Solís Bendito, S. (2016). Metodología de la enseñanza del Inglés en Educación Infantil. *Teorías sobre la adquisición del lenguaje*. (s. f.). Proyecto de Innovación Docente Aula Virtual de Psicología. [https://www.ugr.es/~aula\\_psi/TeorEDas\\_sobre\\_adquisiciF3n\\_del\\_lenguaje.htm#:~:text=ParaSkinner\(1957\)el.separecenalhablaadulta](https://www.ugr.es/~aula_psi/TeorEDas_sobre_adquisiciF3n_del_lenguaje.htm#:~:text=ParaSkinner(1957)el.separecenalhablaadulta)
- Valdés Velázquez, A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget* [Disertación de doctorado, Universidad Marista de Guadalajara] [https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf)