



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA EN CANAT, PIURA:
ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA
A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UN
PERIÓDICO, “MANITOS NOTICIAS”*



Autora: Elena Cuesta Álvaro

Tutoras: Suyapa Martínez Scott

Noelia Santamaría Cárdbaba

RESUMEN

El actual documento presenta el Trabajo de Fin de Grado de una estudiante de la doble titulación de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid. La esencia del mismo responde al diseño, la puesta en práctica y la evaluación de una Propuesta de Intervención Educativa: un proyecto de Animación a la actividad lectora y escritora a través de la creación de un medio de comunicación: el periódico “Manitos Noticias”. La experiencia educativa expuesta en este TFG se contextualiza en un entorno social y educativo conflictivo, el centro de apoyo a niños y adolescentes trabajadores (CANAT) de Piura, Perú, donde su autora realizó sus segundas prácticas académicas en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo, becada por el programa PACID.

Palabras Clave:

TFG, Propuesta de Intervención Educativa, Animación Lectoescritora, Educación para el Desarrollo, Cooperación Internacional Universitaria, Prácticas Docentes, PACID.

ABSTRACT

The current document presents the Final Degree Project of a student of the double degree of Early Childhood and Primary Education of the University of Valladolid. The essence of the same responds to the design, implementation and evaluation of a Proposal for Educational Intervention: a project of Animation to the reading and writing activity through the creation of a media: the newspaper "Manitos Noticias". The educational experience presented in this FDP is contextualized in a conflictive social and educational environment, the support center for working children and adolescents (CANAT) in Piura, Peru, where the author carried out her second academic practices in matters of International Cooperation for Development, granted by the PACID program.

Key Words:

FDG, Proposal for Educational Intervention, Literacy Animation, Education for Development, International University Cooperation, Teaching Practices, PACID.

AGRADECIMIENTOS SICEROS Y HOMENAJES PERSONALES

A Celia, a Sandrita, a Juanito, a Jorge, a Janik, a Clarita, a Maïta, a Dejan, a Fran, a Irene, a Miguel y Teresa, a Fernando, a Alex y Alicia, a los Arturitos, a Sandra y Jose, a las Mallorquinas. Por encontrarnos en el sur y perder juntos el norte. Por curarnos a chelas los días y las noches. Por sanar juntos. Por vivir y vivirnos, compartir y compartirnos, el y en el otro lado del mundo. Gracias, amigos.

A Gabi, a Inés, a Petito, a Manuel, a Smith, a Pilar, a Estefanía, a Evelyn, a Elisabet, a Daniksa, y a Paul. Gracias. Gracias CANAT. Por crear un hogar para y entre tantos. Por construir un equipo de personas, antes que profesionales, tan inmensas como el océano; capaz él y capaces vosotros de conectar hemisferios y corazones. Gracias, familia.

A Antony, Jefferson, Isaac, Carolina, César y Saúl, Maricielo, Doris, Jean Carlo, Sonia, José, Yadira, Diana, John Maiky, Keyla, Juanita Safiro, Diego, Luis y Antony, Miguel Ángel, Luis Miguel, Yireth, Aarón, Jesús, Johnny y John, Víctor, Ruth, Esmick, Pepe, Alexis, Miguel y Tomás,... gracias a todos y cada uno de mis churres. Gracias por todas y cada una de sus luchas, contra mí y sobre todo conmigo. Por ser semillas que aún sin regar, brotan vida perenne en un entorno de violenta sequía.

“Los niños latinoamericanos continúan naciendo, reivindicando su derecho natural a obtener un sitio bajo el sol en estas tierras espléndidas que podrían brindar a todos lo que a casi todos niegan”. Galeano también os da las gracias.

Gracias a María García. Por tu boca a boca, que alimentó mi viaje. Porque boca a boca y granito a granito se mueve el mundo. Gracias por inspirar esta experiencia.

Gracias a Mao por no saber decir que no. Por no querer decir que no.

Gracias, imprescindibles e inevitables, a Suyapa y a Noelia, tutoras de TFG, tutoras de vida. Ángeles que con su trabajo y mi poco tiempo, han guardado mis sueños.

Gracias mamá y papá por traerme al mundo con alas y elevarme en el vuelo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4.1. Educación para la Paz y Educación para el Desarrollo.....	11
4.1.1. Educación para la Paz (EP)	11
4.1.2. Educación para el Desarrollo (ED)	13
4.2. Cooperación Internacional Universitaria (CIU) y PACID	16
4.3. Prácticas Docentes del futuro Maestro	18
4.4. Animación a la Lectoescritura y Competencia Comunicativa de la Lengua	19
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	21
5. 1. Piura, Perú.....	21
5. 2. Asentamientos Humanos Piuranos	23
5. 3. Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores (CANAT)	23
5.4. Programa Manitos Trabajando.....	25
5.5. Participantes del Programa	26
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	28
6.1. Justificación de la Propuesta.....	28
6.2. Competencias de la Propuesta	30
6.3. Objetivos de la Propuesta	30
6.3.1. Objetivos Generales	30
6.3.2. Objetivos Específicos.....	31
6.4. Contenidos de la Propuesta.....	32
6.4.1. Contenidos Generales.....	32
6.4.2. Contenidos Específicos	32
6.5. Temporalización de la Propuesta	33

6.6. Recursos de la Propuesta	34
6.6.1. Recursos Espaciales:	34
6.6.2. Recursos Materiales:	35
6.6.3. Recursos Humanos:.....	35
6.7. Metodología de la Propuesta.....	35
6.8. Evaluación de la Propuesta	37
6.8.1. Criterios de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje:.....	37
6.8.2. Herramientas para la evaluación de la Propuesta:.....	37
7. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA	38
8. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA	42
8.1. Diseñar y poner en práctica una Propuesta de Intervención Educativa	42
8.2. Valorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Propuesta.....	43
8.3. Concluir sobre la Propuesta en relación a los marcos teóricos	44
8.3.1 Educación para la Paz (EP)	44
8.3.2 Educación para el Desarrollo (ED)	45
8.3.3 Cooperación Internacional Universitaria (CIU) y PACID	46
8.3.4 Prácticas Docentes del futuro Maestro	47
8.3.5 Animación a la Lectoescritura y Competencia Comunicativa de la Lengua .	48
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

1. INTRODUCCIÓN

El actual documento presenta mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) como estudiante de la doble titulación de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid. Como tal, es este un proyecto final de título universitario en el que demostrar de manera compilatoria la plena adquisición de las competencias específicas del grado cursado.

La esencia de este TFG responde a una Propuesta de Intervención Educativa; a un proyecto didáctico de Animación a la Lectoescritura ambientado en un contexto social y educativo marginal: el Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores (CANAT) de Piura, Perú. Se trata de una Propuesta de Animación a la actividad lectora y escritora a través de la creación de un medio de comunicación: el periódico “Manitos Noticias”. Para ello se definirán primeramente los objetivos del trabajo y se justificará la elección del tema acompañado de una fundamentación teórica del mismo donde se delimitarán los conceptos claves de la materia. Se contextualizará el marco teórico en la realidad social y educativa que acogió la experiencia docente a analizar y se analizarán las características del alumnado del programa. Se presentará entonces la propuesta de intervención educativa en forma de unidad didáctica y se evaluará su implantación. Por último se expondrán las reflexiones didácticas y las conclusiones del proyecto realizado.

Esta metodología de trabajo servirá para definir mi actuación docente como maestra en Prácticas Académicas en Cooperación Internacional para el Desarrollo (PACID) en CANAT. La experiencia se enmarca dentro de las Prácticas Curriculares y la Cooperación Internacional Universitaria, aunadas bajo un proyecto de la Oficina de Cooperación de la UVa. La PACID supone así un compromiso mutuo simbiótico entre universidad y estudiante. Con tal fin se justifica la devolución de este TFG a la propia UVa. Además, a nivel curricular la PACID se encuentra dentro de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad cursada durante el primer año del Grado estudiado.

Mi experiencia PACID se desarrolló en el Centro de Apoyo a Niños y Menores Trabajadores (CANAT) de Piura, Perú, durante los meses de septiembre y octubre de 2017. Mi breve estancia allí inspiró no solo este TFG, sino también mi vocación personal y profesional como docente.

2. OBJETIVOS

El presente TFG responde a una Propuesta de Intervención Educativa; a un proyecto de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un medio de comunicación ambientado en un contexto social y educativo marginal: la institución piurana CANAT.

El objetivo primordial del trabajo será el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de una Propuesta de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un periódico, enmarcada siempre en mi experiencia PACID como maestra en prácticas en CANAT.

Para ello se contextualizará la Propuesta de Intervención Educativa dentro de un marco teórico definitivo de los conceptos articuladores de la misma: la Educación para la Paz y la Educación para el Desarrollo, la Cooperación Internacional Universitaria y las Prácticas Académicas en Cooperación Internacional para el Desarrollo, las Prácticas Docentes del futuro Maestro de Educación Primaria y cómo no, la Animación a la Lectoescritura y la Competencia Comunicativa de la Lengua.

En función de ello, aquel objetivo inicial se articulará en otros tantos más específicos:

1. Diseñar y poner en práctica una Propuesta de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un periódico. Definir sus competencias, objetivos y contenidos. Determinar su metodología, sus recursos y su temporalización. Concretar su sistema de evaluación, sus criterios y herramientas.
2. Valorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Propuesta de Intervención Educativa a través de la actuación docente y del alumnado en ella.
3. Concluir sobre la Propuesta de Intervención Educativa en relación a los marcos teóricos que la fundamentan y al contexto social y educativo en el que se enmarca.

3. JUSTIFICACIÓN

Viajar a Perú, a Piura, a CANAT como maestra en prácticas de la beca PACID, ha sido descubrirme en el plano personal, como habitante de mundo, pero también confirmarme en el vocacional como maestra, como maestra de mundo.

Dice Gabriel García Márquez que “viajar es volverse mundano, es conocer otras gentes, es volver a empezar”. Viajar a Piura ha sido volverme habitante de mundo, ha sido conocer mis gentes, ha sido volver a empezar. Ha sido reabrir los ojos a la luz y al color innatos de la vida a casi latitud 0; ha sido respirar la lucha patria latinoamericana; ha sido caminar descalza sobre la savia de su Pacha Mama; ha sido saborear el tiempo; ha sido escuchar corazones y componer la melodía del mío; he sido semilla y he sido regada por las venas abiertas de una América Latina que se desangra en vida.

Como maestra, viajar a CANAT ha sido descubrirme maestra de mundo, de una Educación que ya no solo siembra dentro de un aula y un Sistema Educativo occidental, sino que ahora ara, siembra y riega en tierras confines, y que después recoge los frutos de su primavera peruana. Ha sido confirmar la Educación como arma de lucha en primera línea de la trinchera. Ha sido confirmar al maestro como el cabecilla de la guerrilla con y contra cientos de rebeldes, esta vez con legítimas causas en sus contiendas personales. Ha sido todo un motín; lo han sido los 60 días que nos levantamos en terreno de conflicto; cada uno de ellos con la Educación por bandera.

Después de ocho meses de tregua, mi mochila sigue llena. Medio mundo en la maleta y un hemisferio entero esperando deshacerse. Media Elena a cada lado del Atlántico. Cuerpo aquí, corazón acá. Respirando la lucha latinoamericana, saboreando la Pacha Mama, latiendo a latitud 0; latiendo mi PACID aún tan dentro. Sirva este TFG para deshacer mi mochila de viajera y maestra de mundo. Sirva para deshacerme yo con ella y reencontrar mi norte y conciliarlo con mi sur. Para llover mi viaje y regar los sueños, sembrar las alas y soplar el vuelo de algún otro maestro viajero.

Sirva también este TFG como insignificante devolución del compromiso adoptado con la Oficina de Cooperación por el disfrute de la PACID y su sensibilización a la vuelta.

El TFG ofrece al estudiante la oportunidad de profundizar competentemente en un tema de su interés y campo de estudio, especializándose en su vocación profesional y también personal. Así lo regulan las Memorias y los Planes de Estudio de cada grado:

El Trabajo Fin de Grado supondrá la puesta en práctica de una amplia variedad de competencias, tanto generales como específicas, de las que forman el Plan de Estudios. Mediante su realización, el estudiante demostrará la consecución de los objetivos establecidos en el Título, así como su capacidad para ejercer la profesión de Maestro en Educación Infantil o en Educación Primaria. (UVa, S.F., p.2)

Cumpliendo con ello, el presente TFG ofrece a su autora la oportunidad de profundizar sobre su experiencia docente como maestra en prácticas en Cooperación Internacional para el Desarrollo, tema de su interés, inspiración vocacional, profesional y personal.

En él se demostrará además la consecución de los objetivos del título cursado en tanto a la formación de profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica de nuestro actual sistema educativo (Real Decreto 1393/2007). Así pues, de los 13 objetivos que a su vez articulan este principio tan general del Título, este TFG centrará su atención en:

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros profesionales del centro.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales. Fomentar la lectura y el comentario de textos de diversos dominios.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo a su vez en los estudiantes.
13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por último justificar la presencia del tema elegido en el planteamiento curricular de la titulación universitaria cursada. La Propuesta de Intervención Educativa se enmarca dentro de dos de las asignaturas troncales del doble grado en Educación Infantil y Primaria: Educación para la Paz y la Igualdad y las segundas Prácticas Docentes.

La asignatura Educación para la Paz y la Igualdad forma parte del Módulo de Formación Básica del Título, y su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Esta asignatura pretende contribuir al compromiso ético del alumnado en su configuración como profesional de la educación, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de mujeres y hombres, de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores de una cultura de la paz y democráticos. (ORDEN ECI/3854/2007, Preámbulo)

Por su parte, la asignatura Prácticum II forma parte del Módulo Prácticum del título, y sus competencias básicas aparecen definidas en la ya mencionada ORDEN ECI/3854/2007 de 29 de diciembre de 2007, por la que se establecen las competencias, ahora específicas para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria.

El Practicum II se cursará en el cuarto curso de la titulación, pues en ella han de someterse a la práctica escolar las competencias adquiridas en las asignaturas de los diferentes módulos del Título, incluyendo de un modo preferente la optatividad .Ofrece la oportunidad de poner en la práctica escolar las competencias adquiridas.(ORDEN ECI/3854/2007, Preámbulo)

La experiencia PACID, como Prácticas Académicas en Cooperación Internacional para el Desarrollo, aúna las competencias curriculares de ambas materias, poniendo en práctica en una realidad escolar desfavorecida las destrezas técnicas adquiridas por el futuro docente a lo largo de los módulos del Título, y también ejercitando en tal contexto los valores éticos y educativos para la paz y la igualdad, inspirados en la primera asignatura; inspirados en materia de Educación para el Desarrollo (ED) y justificados en el compromiso universitario con la Cooperación Internacional.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Propuesta de Intervención Educativa en una realidad social y educativa marginal que se expone en este TFG se contextualiza en el marco de teórico de la Educación para la Paz, entendida ésta como una nueva cultura ética a la par que como materia curricular, y en el de la Educación para el Desarrollo, como ideal educativo pero también como componente articulador de aquella primera. Ambas disciplinas además encuentran su espacio en nuestro Sistema Educativo de Enseñanzas Superiores bajo la legislación y el compromiso compartido de la Cooperación Internacional Universitaria. Todo ello se materializó a su vez en mis segundas Prácticas Docentes con el disfrute de la PACID.

Se ofrece ahora una fundamentación teórica de aquellos conceptos claves en el tema de este TFG, de la PACID y de la Propuesta de Intervención Educativa que enmarcan.

4.1. Educación para la Paz y Educación para el Desarrollo

4.1.1. Educación para la Paz (EP)

Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata, sino con una Educación para la Paz, construida con amor sobre los escombros de un país enardecido donde nos levantamos para seguirnos matándonos unos a otros. Una Educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se parezca más a la que merecemos. (...) En síntesis una legítima revolución de paz que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante casi dos siglos hemos usado para destruirnos y que reivindique la imaginación. (García Márquez, 1998, parr.1).

Coincidiendo con el ideal de EP de este marco teórico, García Márquez defiende el potencial educativo de aquella como herramienta esencial de transformación social. En palabras de Vicenç Fisas (citado por la OACP, 2017) la guerra así como la paz responden a fenómenos culturales que se aprenden y desaprenden. Podemos educarnos para una cosa o la otra y en ello la EP supone un reto cultural de gran magnitud. “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Constitución de la UNESCO, 1945, Preámbulo).

La EP responde a nuevas prácticas educativas para abordar los contextos sociales donde hay expresiones de conflicto y violencia (directa, estructural y cultural, según Galtung, 1990). Distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin es la puesta en práctica de metodologías que enseñen a la sociedad a transformar la cultura de la violencia actual hacia una cultura futura de paz (OACP, 2017).

Con todo ello, se concibe la EP como un proceso educativo constante y continuado que pretende el cambio social a través del desarrollo de una nueva Cultura de Paz, entendida como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones y estilos basados en el respeto a la vida, y la promoción de la no violencia por medio de la Educación (UNESCO, 1995).

Educar para la Paz, significa proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de los demás; la aceptación de diferencias de una manera no violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país (OACP, 2017, p.18).

Bajo las definiciones anteriores subyacen dos conceptos claves en la esencia de la EP: la concepción creativa del conflicto y la percepción positiva de la paz (Jares, 1991):

Desde la primera concepción se desaparece el significado tradicional y negativo del conflicto asociado a la violencia. Ahora es entendido como consustancial a la vida, factor educativo de desarrollo personal (Jares, 1991). Este autor entiende el conflicto como “un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales mediante el cual se afirman o se perciben intereses, valores o aspiraciones contrarias” (p.30). En consecuencia, la violencia ahora es comprendida por Galtung (1981) como la obstaculización de la autorrealización humana en sus bienes materiales e inmateriales.

Por otro lado, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al ser asociado, ya no como ausencia de guerra, sino como antítesis de toda violencia ejercida cuando los seres humanos encuentran obstáculos en su plena realización potencial como tal, afectiva, somática y mental (Galtung, 1985). Ahora la paz como ausencia de todos los tipos de violencia, tradicionales y estructurales, afecta a todas las dimensiones de la vida, en una estructura social de amplia justicia y reducida violencia (Curle, 1978).

Una vez definido el soporte conceptual de la EP, Jares (1991) determina los distintos componentes y acepciones del campo, fruto de la evolución del concepto a lo largo de la historia y de las prioridades del momento social. Es ahora cuando junto con la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación para los Derechos Humanos, la Educación Intercultural, la Educación para el Desarme y la Educación para el Conflicto y la Desobediencia, delimitamos la Educación para el Desarrollo (ED) como componente temático articulador del proceso educativo de la EP.

Es por ello que contextualizada en los Planes de Estudio de la UVa, la EP y la Igualdad como asignatura obligatoria dentro de la formación básica de los Grados de Educación Infantil y Primaria, dedique uno de sus bloques de contenidos a la ED. Se estudian sus componentes, sus objetivos, así como las metodologías más adecuadas. Incluye también una mirada crítica a la realidad en la que vivimos, marcada por la interdependencia y por la injusticia, a los factores que la generan, así como a los agentes que luchan por transformarla (Guía de la Asignatura de Educación para la Paz de la UVa, 2017).

4.1.2. Educación para el Desarrollo (ED)

Es este el campo de estudio y actuación en el que se enmarcan tanto la Propuesta de Intervención Educativa de este TFG como la experiencia PACID que la comprende. No obstante, debido a la constante evolución que el término ha experimentado a lo largo de la historia, no resulta fácil delimitar la ED como un campo estático y atemporal.

Su definición actual, ED de 6ª Generación, o para la Ciudadanía Global Crítica (ECGC) se debe a la evolución del concepto de manera simultánea al contexto social que lo. Así, el ideal actual de la ECGC no puede entenderse sin la revisión de sus acepciones antecedentes. Resultan las instituciones enfocados a la ED, las principales responsables en dar forma al concepto a lo largo de las seis generaciones (Argibay y Celorio, 2005).

La ED no es una propuesta estática sino un concepto dinámico muy influenciado por las transformaciones de los contextos sociales, políticos y económicos desde hace 50 años. Es interesante observar los cambios de la ED según los distintos períodos por los que atraviesan las relaciones de poder entre pueblos a nivel internacional. (Argibay y Celorio, 2005, p. 15)

Este modelo generacional sin embargo no debe ser entendido de manera que cada generación sustituye a la anterior, sino que “se trata de un proceso acumulativo en el que el discurso y la práctica de la ED han evolucionado de forma desigual, (...) cada generación ha renovado su discurso y sus prácticas, y permanece vigente bajo nuevas formas” (Mesa, 2000, p. 12). Es por ello que la ED presenta rasgos propios en cada sociedad según los distintos contextos históricos culturales de todas ellas.

Cada nueva generación cuestiona la anterior aportando enfoques y perspectivas que no se habían tenido en cuenta. Esto supone, en unas ocasiones, desmontar planteamientos que quedan obsoletos; en otras ocasiones, mantener elementos que siguen vigentes incorporando nuevas facetas que complementan la anterior. (Aguado et al., 2011, p. 11)

En la siguiente tabla (Tabla 1) se presentan los rasgos de las 5 generaciones precedentes. Se toma como referencia la Tipología Generacional de Korten (1990):

Tabla 1. Generaciones de la ED. Fuente propia.

	ENFOQUE	IDEALES	ACTIVIDADES	AGENTES
PRIMERA GENERACIÓN	Caritativo	Asistencialismo, Compasión, Empatía, Salvación, Ayuda	Recaudaciones de fondos puntuales para la ayuda humanitaria ante emergencias	ONGs, Iglesia,
SEGUNDA GENERACIÓN	Desarrollista	Desarrollo, Modernización, Apoyo, Autoayuda, Industrialización	Ofrecimiento de capital y tecnologías europeas para el apoyo del desarrollo autónomo	ONGDs, Iglesia
TERCERA GENERACIÓN	Crítico	Dependencia, Solidaridad, Responsabilidad, Revisión, Conciencia	Activismo, reivindicación y denuncia ciudadana como responsabilidad compartida	ONGDs, Movimientos, Instituciones Internacionales
CUARTA GENERACIÓN	Sostenible	Sostenibilidad, Vialidad, Coalición, Cuestionamiento, Integración	Cuestionamiento del modelo europeo de desarrollo para otro más viable internacional	ONGDs, Movimientos, Instituciones Públicas
QUINTA GENERACIÓN	Global	Interdependencia, Ciudadanía, Globalización, Cooperación	Implicación de agentes locales e internacionales para el cambio social global y compartido	ONGDs, Movimientos, Instituciones, Medios, Industria

En la actualidad, autores como Calvo (2017), Cano (2014), Bernal y Carrica (2014), Martínez-Usurralde (2013), Pastoriza (2014) o Sainz de Murieta (2016) afirman que se encuentra en vigor una Sexta Generación de ED que ampliaría el sistema de las cinco Generaciones. Es así, recogiendo su legado conceptual, cómo llegamos a definir el significado actual de la misma. “No partimos de cero. Desde hace años las diferentes Educaciones para... han trabajado desde esta perspectiva global y colectiva” (Oxfam, 2004, p. 3). La nueva ECGC supone ahora el marco idóneo para integrar el trabajo de los diferentes movimientos educativos que articulan la ED: Educación Medioambiental (EM), EP, Educación Intercultural (EI) y de Género (EG). Esta generación incorpora además un marco político para formar una ciudadanía crítica capaz de conectar lo local con lo global y de organizarse para la transformación social (Aguado, 2011).

La ED del momento actual se transforma en una ECGC que exige una conciencia planetaria en la que la promoción y la sostenibilidad de la vida se conviertan en un objetivo prioritario y compartido por todas las instituciones. Para ello, la ECGC implica la inclusión de todas las personas en un sistema de promoción de la justicia y la lucha contra la desigualdad, entendiendo la solidaridad como corresponsabilidad mutua.

Las exigencias cívicas y sociales que caracterizan el mundo actual hacen que el concepto tradicional de Ciudadanía, ligado al de nacionalidad, resulte restrictivo e insuficiente. El fenómeno de la globalización, la progresiva multiculturalidad y las desigualdades entre Norte y Sur, entre otros factores, nos obligan a avanzar hacia un concepto de ciudadanía más amplio y global. Un concepto que favorezca la integración de las personas en la sociedad actual y que estimule la participación ciudadana desde la democracia y corresponsabilidad. En definitiva, una CG, crítica e intercultural, activa y responsable. (Oxfam, 2004, p. 2)

Teniendo en cuenta todo ello, ahora sí podríamos definir el marco teórico y de actuación de este TFG y de su Propuesta de Intervención Educativa, la ED como un proceso educativo en evolución constante y continuada, que desde distintos ámbitos formales, no formales e informales compartidos por toda la sociedad, sensibilice, forme, investigue y movilice a los ciudadanos en la lucha contra la desigualdad social global desde su compromiso con una Ciudadanía Global Crítica, democrática y solidaria (Aguado, 2011). Será este el camino para la transformación y el cambio, local y global, de nuestra sociedad en una más justa, libre y digna, en pleno vigor de todos los DDHH.

4.2. Cooperación Internacional Universitaria (CIU) y Prácticas Académicas en Cooperación para el Desarrollo (PACID)

Una vez definido el campo de estudio y de actuación de este TFG, la EP y la ED, se procederá a la concreción de aquellas dentro de los marcos institucionales universitarios bajo el proyecto de Cooperación Internacional Universitaria que sostiene la propia UVa y que articula su Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo en proyectos como la PACID, experiencia inspiradora del presente trabajo.

EP y ED, antes definidas ideológicamente, se contextualizan ahora en el planteamiento curricular universitario. Se incluyen así ambas en el espacio académico, en la formación del futuro maestro, como naves nodrizas de la inevitable Educación en Valores (EV) que ofrecerán a sus futuros alumnos; como planteamientos pedagógicos que generan tanto en el docente como después en el estudiante, una conciencia crítica sobre la conflictiva realidad que lo rodea y que le faciliten las herramientas para el cambio social compartido por ambos en una cultura de Paz y CG (Unceta, 2007).

En el ámbito de la cooperación entendemos la ED como la introducción en la docencia de contenidos y metodologías pedagógicas que faciliten al estudiante la comprensión de los mecanismos de interdependencia Norte-Sur y de exclusión en el mundo globalizado, trabajando con los valores de justicia e igualdad. Los futuros egresados asumirán como profesionales responsabilidades importantes y para ello necesitan modelos de identidad que sean referentes en sus vidas tanto personales como profesionales. Por este motivo, las estrategias de ED que se inserten en la universidad son una herramienta privilegiada para el cambio social y para la construcción de un mundo más justo. (Boni, 2010, p.120)

EP y ED entran ahora a formar parte del ámbito universitario contextualizadas en un nuevo marco institucional que engloba ambos planteamientos educativos: la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID). Bien podría entenderse la CID como el soporte político e institucional de la EP y la ED (Boni, 2010). La ideología que subyace a los tres conceptos resulta idéntica, no obstante, el nuevo término hace referencia, ya no a procesos educativos, si no a otros de índole institucional y política entre entidades sociales constituidas de índole pública o privada.

Se puede definir como el conjunto de acciones realizadas por los gobiernos, las instituciones internacionales y distintas entidades de carácter social, orientadas a mejorar las condiciones de vida y promover el desarrollo en países en situación de vulnerabilidad social, económica o política en términos de solidaridad y equidad recíproca. (Fernández y Román, 2013, p. 7)

La Universidad, inevitablemente inmersa en la realidad social que la rodea, asume su responsabilidad para dar respuesta a los conflictos internacionales de aquella y se constituye como uno de los actores de carácter público más fundamentales en el compromiso compartido por las instituciones de un país con la CID. La transformación social precisa del potencial técnico y humano que la institución le brinda para ello.

La Universidad constituye un ámbito privilegiado para la CID, desde dos perspectivas fundamentales: en primer lugar como institución dotada de recursos técnicos y humanos altamente cualificados, que abarcan todos los campos del conocimiento, y cuya proyección puede ser de gran importancia. En segundo lugar, porque constituye un espacio de enorme interés para la sensibilización y educación de un segmento significativo de la población, y para la difusión de valores solidarios y universalistas en un sector de la juventud llamado a jugar un relevante papel social en el futuro. (Plan Director, 2005, p. 108)

Es en este contexto, en el de la CID Universitaria, en el que se enmarca el Área de Cooperación de la UVa. Dos son los compromisos adquiridos por la entidad: fomentar el conocimiento y la sensibilización sobre temas relacionados con la ED y CG, e impartir una formación especializada en CID, capacitando para trabajar en el ámbito de las instituciones dedicadas a este fin a nivel autonómico, pero también nacional.

El Área concreta sus principios articulatorios en un programa de Prácticas Académicas en el ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (PACID). El objetivo de este ha sido, desde sus inicios en 2008, facilitar un conocimiento directo de situaciones de vulnerabilidad política, económica y social de nuestra conflictiva realidad internacional a los seleccionados. La pretensión con ello es que estos viajeros PACID, a su regreso, se comprometan con iniciativas de transformación social en su entorno más cercano. Para ello la experiencia PACID consta de tres fases: formación específica previa sobre ED Y CID, estancias de dos meses en terreno y la devolución a la vuelta de la experiencia a la comunidad universitaria; compromiso que justifica este TFG.

4.3. Prácticas Docentes del futuro Maestro

Para finalizar con el marco teórico, se contextualizará este TFG dentro los marcos de las Prácticas Docentes y la condición de Maestra en Prácticas que define la PACID.

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días.(...) En una segunda etapa se llevaría a los alumnos a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero. (Busquets, 1974, p. 50)

En la metáfora anterior Busquets refleja el espacio tan esencial de las Prácticas Docentes en la formación del futuro Maestro. Es en este espacio formativo en el que la Universidad y el estudiante se acercan a la realidad profesional más inmediata. Es en las estancias de los estudiantes en los Centros Educativos donde confluyen teoría y práctica aportando significación a los aprendizajes académicos e impulsando la adquisición de competencias para el ejercicio de la docencia (ORDEN EDU/641/2012).

En definitiva, y como defienden las Guías Docentes de la UVa y la ORDEN EDU/641/2012 que regula la asignatura en los Grados en Educación Infantil y Primaria:

Se trata de que los futuros maestros vivan y experimenten la realidad escolar, analicen lo que ocurre en el aula, estudien lo que hay que hacer, pongan en marcha sus propias alternativas, colaboren con un experto, sean críticos distinguiendo lo valioso de lo empobrecedor y que, hagan todo esto, reflexionando junto con otras personas. (2012, p. 4)

Han de someterse a la práctica escolar las competencias adquiridas en los diferentes módulos del Título, incluyendo de un modo preferente la optatividad .Ofrece la oportunidad de poner en la práctica escolar las competencias adquiridas. (2012, p.2)

Todo ello, sumado a una realidad social y educativa tan distinta y compleja como la que tuve la oportunidad de conocer con la PACID, supuso mi inmersión efectiva en la práctica educativa de la realidad escolar tan diversa y compleja que esconden las aulas.

4.4. Animación a la Lectoescritura y Competencia Comunicativa de la Lengua

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél"

Paulo Freire

No podemos delimitar este inicio formal del aprendizaje de la Lengua Escrita (LE) ni tampoco podemos establecer su final. La Alfabetización Infantil es un proceso vital evolutivo y simultáneo a la presencia del LE en el entorno social del niño. Es un proceso interactivo y social. La apropiación del Sistema Escrito se produce mediante la participación del niño en experiencias significativas de lectura y escritura con adultos. Esta apropiación se produce durante las etapas de Educación Infantil y Primaria y resulta en ello la Escuela la encargada de crear el espacio para la construcción interactiva de este aprendizaje, para la Animación a la LE (Gamundi, 2014).

El aprendizaje de la Lectoescritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, si no que se trata de la capacidad de utilizar la LE en las situaciones que cumple socialmente. (Colomer y Camps, 1996, p. 28)

En términos legislativos, enmarcamos el planteamiento interactivo Lectoescritor de nuestra Propuesta dentro de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) que defiende nuestro actual sistema educativo y que articula el Área de Lengua Castellana:

La CCL es una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales. Es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la LE como destreza básica para la ampliación de la CCL y el aprendizaje. (ORDEN EDU/519/2014, 2014, p. 154)

El aprendizaje lectoescritor debe realizarse en un contexto que le dé pleno sentido y lo haga significativo a los ojos de los alumnos, de manera que sientan la necesidad de utilizar este tipo de lenguaje tanto en su faceta comprensiva como expresiva. El desarrollo del hábito lectoescritor debe comenzar a edades muy tempranas, cuando se inicia el primer aprendizaje de la lectura y la escritura, implicando a toda la comunidad educativa contribuyendo así a la extensión de la práctica lectora. (ORDEN EDU/519/2014, 2014, p. 155)

Es en este contexto de tanta esencialidad formativa personal y académica, en la Alfabetización Escrita Infantil, donde justificamos la importancia de nuestra Propuesta de Educativa de Animación Lectoescritora a través de la producción de un periódico. Para ello resulta prioritario definir el ámbito de estudio y actuación que abarca esta responsabilidad docente, la Animación temprana a la Lectoescritura.

Para esta definición, es necesario tener claro primeramente qué significa animar, de manera general y de manera formativa. Según la RAE animar es “infundir vigor a un ser vivo”, “infundir ánimo o energía moral a alguien”, “incitar a alguien a una acción”; animar es inspirar a alguien la energía necesaria para llevar a cabo una acción deseada.

Partiendo de esta idea, la Animación a la Lectoescritura bien podría entenderse como la actuación educativa destinada a inspirar en el alumnado las energías docentes adecuadas para la inmersión del primero en la LE. Según Carmen Domech (2007) la Animación a la Lectoescritura es una actividad que propone el acercamiento del niño al aprendizaje de la LE de manera creativa, lúdica, placentera. Han de ser éstas in embargo, una acción educativa intencionada y sistematizada, programada en pos de un aprendizaje lúdico de la Lectoescritura. En ella además resultan fundamentales la estimulación temprana y los primeros encuentros entre el niño y la LE, momentos que la Escuela y el docente debe procurar sean siempre positivos y motivantes para su alumnado. Para ello, y según Quintanal (2005), la Animación a la Lectoescritura siempre debe ser: atenta a la diversidad, vivencial, experiencia, diversificada, voluntaria y comunicativa.

Por último, definiremos conceptualmente los objetivos que articulan nuestra Propuesta de Animación Lectoescritora. Lectura y Escritura responden a dos procesos simétricos de codificación y decodificación del Lenguaje Escrito: expresar y comprender el texto escrito de manera significativa ante una intención determinada (Mons, 2004).

Pese a ser procesos independientes de mecanismos cognitivos muy distintos, ambos coinciden en la necesidad de una intención lúdica y contextual que los haga significativos en su aprendizaje. En ello basaremos nuestra Propuesta de Animación Lectoescritora en CANAT: en la creación de un espacio motivante y significativo para la Alfabetización de sus participantes: su propio periódico, el “Manitos Noticias”.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

5. 1. Piura, Perú

CANAT, el Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores, encuentra su sede en la capital piurana de Piura, Perú. La ciudad, capital del departamento con su mismo nombre, se ve ubicada en el centro oeste de dicha región, en el extremo noroeste del país, a 981 kilómetros al norte de Lima y próxima a la frontera con Ecuador (Figura 1). Con sus casi 36.000 km², el departamento de Piura limita al norte con Tumbes y Ecuador, al este con Cajamarca, al Sur con Lambayeque y al oeste con el Océano Pacífico. El departamento comprende 8 provincias y 64 distritos en los que se distribuye el más de millón y medio de población piurana, que siendo principalmente urbana y costera, hace de este departamento el segundo más poblado del Perú, tan solo por debajo del limeño. De esta manera, Piura capital, con sus 450.000 habitantes es la quinta urbe más poblada del país y sede de las instituciones públicas departamentales (Wikipedia).

Figura 1. Mapa departamental de Perú. Fuente: Wikipedia.



La ciudad recibe su nombre del idioma quechua, donde “Pirhua”, significaba granero o depósito de abastecimiento, función que cumplió bajo las civilizaciones quechuas. Piura también es conocida como la Ciudad de la Hospitalidad porque sus habitantes acogen muy bien a quienes la visitan. Se le conoce también como la Ciudad del Eterno Sol por su calor y sol radiante del día a día, así como también la Ciudad de los Algarrobos por sus bosques secos tropicales de algarrobos en su sabana arbórea. Así mismo también se la conoce como la Ciudad Errante o Volante debido a la movilidad de su localización a lo largo de la historia desde su fundación en 1532 por Pizarro, siendo la primera peruana en ser colonizada y su ubicación actual su cuarto asentamiento (Memorias PACID).

La Ciudad del Eterno Sol presenta un clima monótono y desértico, de sol y verano constante y temperaturas que oscilan entre los 22°C y los 40°C. El cambio de estaciones apenas es percibido por sus habitantes, a diferencia del ocasional pero devastador Fenómeno del Niño Costero, defensorio en el provenir de la capital piurana. Este fenómeno climatológico, emergente cada pocos años, se caracteriza por el calentamiento anómalo del mar que desencadena en posteriores lluvias torrenciales. Imparables riadas, desbordes, inundaciones, epidemias y enfermedades, pérdidas humanas e infraestructurales son las consecuencias más inmediatas. Un total de 101 fallecidos, 353 heridos, 19 desaparecidos, 141 000 damnificados y casi un millón de afectados por el Niño Costero del pasado marzo de 2017 son la realidad que reconstruyen Piura y CANAT actualmente (Memorias PACID).

De su más de millón y medio de habitantes departamentales, 750.000 son mujeres, y un 46% de su población total, menores de 15 años. Siendo así, Piura es el séptimo departamento peruano con mayor tasa de menores, de los cuales se calcula, según recientes estudios, que 112.000 son trabajadores (Memorias PACID). Entonces interviene CANAT, ofreciendo oportunidades de calidad para el desarrollo integral de estos menores obligados a interrumpir su educación para contribuir a la economía del hogar. El índice de abandono escolar y analfabetismo en estos casos es muy alto, y además aumenta sumado al de la mujer, el otro sector más vulnerable de la pirámide patriarcal peruana y piurana. Ambas condiciones sufren las principales consecuencias del abuso de una sociedad fuertemente estereotipada y dominada por los cánones machistas y religiosos peruanos más conservadores.

5. 2. Asentamientos Humanos Piuranos

La mayoría de los participantes del programa procede de los desestructurados Asentamientos Humanos piuranos (Figura 2). En ellos se congregan familias jóvenes migrantes, que huyendo del medio rural, buscan en la periferia urbana un futuro laboral. No obstante, los servicios públicos de los emplazamientos se alejan de satisfacer las necesidades básicas de sus vecinos, ni siquiera reconocidos como ciudadanos legales.

En igualdad de condiciones se encuentran las aldeas del bajo Piura, las más afectadas por el fenómeno del Niño y atendidas por la institución. Las humildes viviendas, la ausencia de agua corriente y electricidad, de servicios públicos, la inseguridad en las calles, el maltrato o el abandono escolar son el día a día de sus pobladores, los Manitos.

Figura 2. Asentamiento Humano de Mónica Zapata. Fuente: Celia García Vidal



5. 3. Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores (CANAT)

CANAT son las siglas del Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores de Piura, Perú. Es una institución educativa promovida por la Compañía de Jesús y comprometida con el desarrollo integral de los niños y adolescentes piuranos trabajadores en riesgo de exclusión social en favor de su plena inserción en el entorno escolar, laboral, social y familiar que les rodea.

A nivel organizativo CANAT es una institución civil sin ánimo de lucro y de naturaleza educativa fundamentada económica e ideológicamente en la ONG Jesuita Entreculturas. Es esta una ONG de CID de la Compañía de Jesús que trabaja como una red de transformación para el cambio social a través de la Educación y de proyectos educativos en contextos conflictivos de América Latina. Este compromiso con los más desfavorecidos está hoy presente en 21 países y está integrado por 1.614.755 participantes. Así pues, resulta CANAT uno de los proyectos más sólidos y asentados de la ONG Jesuita, definitoria última de sus ideales, principios, políticas, apoyos económicos y líneas de actuación (Página web de Entreculturas).

La institución cuenta con un total de alrededor de 150 participantes entre sus tres programas educativos: Manitos Trabajando, Manitos Jugando y Manitos Creciendo. Son menores en riesgo de exclusión social, niños y adolescentes trabajadores de familias marginales procedentes de los asentamientos humanos de la periferia piurana, son Manitos. Algunos de ellos ayudan a sus padres en el trabajo en el mercado, otros dedican sus tardes a pedir limosna en las calles y otros a reciclar basura en los vertederos de la ciudad. La misión de CANAT es apoyar su contexto familiar y escolar y liberar a los menores de la carga laboral que su condición precisa, creando espacios educativos para su desarrollo integral. .Es entonces, entre tanta miseria, cuando CANAT construye un oasis de juego, educación y futuro para la infancia piurana.

Así, desde CANAT se promueve la defensa de los derechos de la infancia piurana, tan violados y olvidados. Para ello se desarrolla una propuesta educativa integral que busca el fortalecimiento de los valores, las habilidades y las capacidades de los Manitos participantes del programa. CANAT no sólo ofrece el esencial refuerzo extraescolar tras la escuela, sino también talleres artísticos, deportivos, ambientales y cívicos, de valores personales y sociales siempre implícitos, que aseguran el desarrollo integral del niño y su plena inserción en el contexto social que le rodea (Página web de CANAT).

El proyecto CANAT sueña con una sociedad más justa con los más pequeños; con plena vigencia de los derechos de los menores frente a la actual situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social del sector, fruto del tan extendido trabajo infantil peruano.

5.4. Programa Manitos Trabajando

El tiempo que yo pasé en CANAT adquirí un mayor compromiso con este programa debido a mi perfil docente. El objetivo de este proyecto, el pionero de la institución, es promover el desarrollo integral de los menores trabajadores, mejorando su desempeño escolar, pero también sus habilidades artísticas y deportivas; afianzando implícitamente sus valores personales y sociales. Se trabaja con niños y adolescentes entre los 06 y 18 años, divididos en tres grupos por edades, que asisten a la escuela básica regular pública y que debido a su condición de trabajadores se encuentran en riesgo constante de abandono escolar para dedicarse plenamente al trabajo (Figura 3).

El programa interviene brindando a los participantes espacios para mantenerse insertados en el contexto educativo, quitando horas al trabajo para dedicarlo a los estudios y a actividades de formación y recreación. De esta manera, el programa cuenta con una sesión diaria de formación en valores cívicos y personales, otra para el desempeño artístico o deportivo y una última de apoyo escolar con espacio para las tareas y el refuerzo. Además, desde Manitos Trabajando también se aseguran servicios básicos de higiene (ducha, lavado de manos y dientes) y alimentación (comedor). A través de todo ello el programa trata de iniciar una idea de rutina saludable en sus participantes, sembrando las primeras semillas de su esperanzador futuro.

Figura 3. Manitos y Manitas Trabajando. Fuente: Celia García Vidal.



5.5. Participantes del Programa

Manitos Trabajando cuenta en su proyecto de acompañamiento escolar y personal con un total de 50 participantes divididos en tres grupos por edades: los más pequeños, de 6 a 12 años, los medianos, de 13 a 16 años, y los más mayores, de 17 y 18 años. El grupo al que yo acompañé con más continuidad fue al de los medianos, estudiantes de Educación Secundaria. Un total de 15 alumnos incluía 8 niños y 7 niñas de distintas edades y niveles (Figura 4). Cada uno de ellos provenía de un centro educativo distinto, así como de un asentamiento humano diferente. El único factor común entre todos ellos era una condición marginal y una situación de riesgo de exclusión social extrema.

Pese a la aparente heterogeneidad anteriormente mencionada, no es difícil hablar de un nivel generalizado de desarrollo psicomotriz, cognitivo, afectivo y social similar:

- ✓ El nivel de conciencia psicomotriz del grupo dejaba mucho que desear. Los adolescentes presentaban un muy bajo nivel de autonomía personal y autogestión corporal. No tenían inculcadas en su ritmo cotidiano las rutinas de higiene y cuidado personal propias de su edad y tampoco las alimenticias. Como resultado el grupo presentaba varios casos de obesidad, malnutrición, desnutrición y desórdenes alimenticios extremos. Habiendo sido detectados por el personal médico de la institución, CANAT había recién iniciado una disciplina de hábitos saludables y cuidado corporal que incorporaba rutinas de aseo, dietas sanas, control del sueño, educación sexual, etc. que empezaban a dar sus frutos en los adolescentes.
- ✓ A nivel cognitivo el grupo se veía determinado por una desmotivación compartida por el aprendizaje. Los alumnos no dudaban en mostrar su desinterés y pasividad ante un temario y una programación que mucho distaban de sus intereses y realidades más cercanas, ajenas al Sistema Educativo. Este ambiente se materializaba en dificultades para la expresión y la comprensión oral y barreras infranqueables con la comunicación escrita, faltas de ortografía, pronunciaciones difusas, vocabulario nada preciso, confusiones en el nivel de habla, analfabetismo y verdadera impotencia comunicativa. Todo ello fomentado además por una ausencia total de disciplina, de responsabilidad con los estudios y la carencia de rutinas de trabajo.

- ✓ El fracaso escolar y académico determinaba la pésima autoestima del grupo. El trabajo de la afectividad y el autoconcepto se consagraba como la gran materia pendiente del grupo. Todos los miembros del grupo percibían su desfavorecida condición de marginación social y escolar, se asumían como no aptos y el Sistema se encargaba de remarcarles como tal. El trabajo de las emociones y la afectividad les había pasado por alto encerrándoles en su propia frustración. Una gestión emocional nula era la causante de impulsos desequilibrados y actitudes límite que no entendían de normas, derechos, y libertades, solo de conflictos internos extremos.
- ✓ Por si fuera poco, si a los 15 volcanes en erupción le sumas una adolescencia a flor de piel, obtienes una intensísima red relacional de lava hirviendo de amores, celos, infidelidades, liderazgos y sumisiones, de roles extremos, y luchas por el poder en un grupo que desde la infancia ha sido pisoteado y que ahora lucha entre sí para demostrar su valía. Las relaciones creadas entre los miembros del grupo eran de una gran intensidad pasional así como temporal. Eran extremas e inmediatas. Tal impulsividad ocasionaba roles sociales muy marcados y definitorios en la dinámica del grupo, tiranizada por sus líderes y sufrida por los más sumisos.

Figura 4. Participantes del Programa Manitos Trabajando. Fuente propia.



6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1. Justificación de la Propuesta

Para el diseño de esta Propuesta Educativa hemos de tener en cuenta, en primer lugar, el contexto social y educativo en el que se desarrolla. Hemos de tener en cuenta el entorno en el que se enmarca, defintorio de recursos humanos, materiales y espaciales y hemos de situarnos en un centro educativo concreto, CANAT, de ideales educativos articuladores de la Propuesta. Tampoco deberíamos olvidar las características del alumnado al que se le destina, aquellas relativas al gran grupo y también a cada Manito.

De esta manera, la Propuesta diseñada, “Manitos Noticias”, se sitúa, evidentemente en las instalaciones de la institución educativa piurana, de condiciones idóneas para la práctica docente, generosas en profesionales, materiales y espacios educativos. Es importante señalar que enmarcado en un proyecto de CID y ED, “Manitos Noticias” apuesta por su continuidad en el tiempo, perdurado por la responsabilidad compartida de los formadores permanentes de CANAT.

En segundo lugar justificaremos la Propuesta dentro de los ideales educativos del centro. Como ya hemos dicho anteriormente CANAT se articula en tres programas de distinta naturaleza educativa. Nosotros aprovechamos la esencia formativa escolar y personal de este último para fundamentar el presente proyecto de Animación a la Lectoescritura en el grupo de Manitos de entre 13 y 16 años. Además en su diseño sirvieron también de fundamento las tres líneas base de la institución: la de fortalecimiento de las capacidades escolares, de la afectividad y de la ciudadanía

Este grupo de Manitos adolescentes se veía determinado por una desmotivación compartida por el aprendizaje. Los alumnos no dudaban en mostrar su desinterés y pasividad ante un temario y una programación que mucho distaban de sus intereses y realidades más cercanas, todas ellas ajenas al Sistema Educativo de CANAT. Este ambiente se materializaba en un grupo con dificultades para la expresión y la comprensión oral y barreras infranqueables con la comunicación escrita, faltas de ortografía, pronunciaciones difusas, vocabulario nada preciso, confusiones en el registro, analfabetismo y verdadera impotencia comunicativa.

En este contexto, en un panorama en tantos casos tan esperanzador como desolador en otros muchos y sobre todo ante nuestras ganas, tal vez tan colonizantes, de transformar el momento de confusión de CANAT, nos implicamos en ello de pies a cabeza. Analizamos la parte tan subjetiva como mínima del contexto infantil piurano recogido en el programa y descubrimos una mayoría analfabeta imposible de obviar. Para ello diseñamos en simbiosis entre voluntarios y formadores, una propuesta de Animación y Apoyo de la Lectoescritura articulada siempre por las líneas de trabajo de la organización, sus valores, sus rutinas y su esencia lúdica y motivante. De esta manera, nació la idea de construir un periódico. Bajo el compromiso de la formadora, “Manitos Noticias” implica a los participantes del programa en su realidad cotidiana, analizándola y comunicándola, pero también descifrándola y codificándola en un lenguaje alfabético.

Simultáneamente encontramos en los medios de comunicación, en este caso en la prensa, la oportunidad idónea para la conciliación de nuestros objetivos con los del programa: el desarrollo personal y el acompañamiento escolar. Así pues, con este humilde proyecto de Animación Lectoescritora, se trabajan, de manera implícita, las tres líneas temáticas de la institución, los dos objetivos articuladores del programa y los propuestos por nosotros. Conseguimos aunar refuerzo escolar, personal y cívico, enfocado al apoyo y la Animación Lectoescritora; lo compartimos con el equipo, cooperamos para su articulación y hoy en día “Manitos” Noticias sigue adelante.

Por último queda justificar nuestra unidad didáctica dentro de los marcos legales educativos, en este caso de los de la institución CANAT. Al ser esta una fundación independiente, ajena al sistema educativo piurano, no cuenta con documentos curriculares regulados por las instituciones públicas peruanas. No obstante, y para poder cumplir con la estructura de la Propuesta, se tratará de justificar dentro del currículo del Sistema Educativo español. Para ello, se tomará como referencia la programación del área de Lengua Castellana y Literatura del último ciclo de Educación Primaria y en ello, los marcos legales referentes de esta unidad didáctica serán:

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, por la Mejora de la Calidad Educativa española y la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en Castilla y León.

6.2. Competencias de la Propuesta

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se regula la Educación Primaria española, las competencias del currículo son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Nuestra Propuesta didáctica queda articulada fundamentalmente por la primera de ellas, la competencia en Comunicación Lingüística, pues es este un proyecto de Animación Lectoescritora, así como por la quinta, de Competencias Sociales y Cívicas, aprovechando el potencial educativo de los medios en un proyecto de prensa social.

Simultáneamente la propuesta contribuye al desarrollo de las competencias d), la f) y la g), de manera transversal e integral al verse contextualizada en un entorno cultural y educativo. Es por ello que para una adquisición eficaz y funcional de aquellas competencias y para el desarrollo efectivo del currículo, nuestra Propuesta didáctica se corresponde con un conjunto de actividades de aprendizaje integrado que permiten al alumnado avanzar hacia un aprendizaje global y completo de más de una competencia al mismo tiempo.

6.3. Objetivos de la Propuesta

6.3.1. Objetivos Generales

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como proyecto de Animación Lectoescritora nuestra Propuesta didáctica persigue fundamentalmente la consecución del objetivo e), Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura, y de escritura en ella.

No obstante, de manera secundaria también se promueven los objetivos a), b), c) y d) relacionados con una Educación Cívica y relacional del trabajo cooperativo en equipo, así como el m) referido al desarrollo personal y la Educación Emocional y en Valores, siempre implícitos y articuladores de la Propuesta.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. BLOQUE 3: COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR

Justificamos los objetivos de nuestra Propuesta didáctica desde el tercer bloque de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura: Comunicación Escrita: Escribir. Desde el mismo se pretende conseguir que el alumno produzca una gran diversidad de textos escritos apropiados a cada contexto y tome conciencia de la escritura como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.

Desde la Animación Lectoescritora del proyecto de prensa, también pretendemos motivar a los participantes del programa para la producción estructurada y consciente de textos informativos apropiados a cada contexto y noticia.

En todo ello y como Propuesta de Animación a la Lectura y la Escritura, también juega un papel fundamental la actividad lectora implícita orientada a la recopilación de información, no obstante, siendo el objetivo principal la producción de un texto escrito, justificaremos el proyecto dentro de este Bloque 3 específico a la Escritura.

6.3.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de la Propuesta didáctica coinciden con aquellos dos articuladores del programa educativo en el que se enmarca, Manitos Trabajando:

- ✓ Apoyar y acompañar el proceso educativo escolar de los participantes del programa, en este caso centrado en su vertiente Lectoescritora.
- ✓ Apoyar y acompañar el proceso educativo personal de los participantes del programa, en este caso centrado en su vertiente cívica y afectiva.

6.4. Contenidos de la Propuesta

6.4.1. Contenidos Generales

CONTENIDOS GENERALES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. BLOQUE 3: COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR

- ✓ Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, exposiciones, argumentaciones, poemas, entrevistas, etc.
- ✓ Creación de textos de intención informativa usando el lenguaje verbal y no verbal.
- ✓ Planificación, redacción, evaluación, revisión y mejora en la producción de textos.
- ✓ Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (estructura y organización recursos lingüísticos) para su aplicación en la composición de textos.
- ✓ Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación y acentuación.
- ✓ Cuidado en la calidad, orden, caligrafía y presentación de los textos.
- ✓ Plan de escritura.

CONTENIDOS GENERALES DEL BLOQUE 3 EN SEXTO CURSO DE PRIMARIA

- ✓ Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y opiniones: narraciones, descripciones, expositivos, argumentativos, poemas, entrevistas, etc.
- ✓ Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios, anuncios, tebeos, etc.
- ✓ Planificación, redacción, evaluación y revisión del texto para mejorarlo.
- ✓ Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación y de acentuación.
- ✓ Caligrafía. Orden y presentación.
- ✓ Plan de escritura.

6.4.2. Contenidos Específicos

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- ✓ Los Medios de Información. El Periódico. Secciones.
- ✓ La Noticia. Características. Estructura.
- ✓ Textos Informativos. Tipos. Características.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- ✓ Reflexión sobre la función de los Medios de Información en la actualidad. Reconocimiento de los Medios de Información del entorno cotidiano. Conocimiento del funcionamiento de un periódico, de su estructura, sus secciones, su producción y su personal profesional. Diseño y elaboración de un periódico propio.
- ✓ Presentación de la noticia como texto informativo y su labor en la actualidad. Reconocimiento de sus características y estructuras. Aplicación de características y estructuras a la redacción de las propias noticias de la institución.
- ✓ Exposición de distintos textos informativos. Reconocimiento de sus características y estructuras. Aplicación de aquellas a la producción de textos informativos propios.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ✓ Implicación personal en el proyecto con actitudes de emprendimiento, iniciativa, curiosidad, esfuerzo, y trabajo individual. Educación afectiva.
- ✓ Implicación grupal en el trabajo en equipo con actitudes de respeto, reconocimiento, ayuda, tolerancia y cooperación mutua. Educación cívica.

6.5. Temporalización de la Propuesta

La puesta en práctica del proyecto de Animación Lectoescritora se articulará en 12 sesiones de 45 minutos, 3 por semana, que completarán el programa de prensa de cada mes, cuando se verá publicado el resultado final material.

Dedicaremos para ello las sesiones de formación de los martes, miércoles y jueves de cada semana, obviando los lunes de reunión del equipo CANAT y los Viernes Divertidos. La semana tendrá así un carácter evolutivo, completando a lo largo de la misma y de las mismas, las actividades iniciadas en su comienzo. Así cada semana se completará una parte del proceso de producción de prensa, simultáneo al de producción de textos: la primera será de formación en la materia y planificación del trabajo, la segunda de búsqueda y recopilación de información, la tercera de redacción y la última de revisión, mejora, maquetación y publicación del producto final (Tabla 2).

Tabla 2. Temporalización mensual del programa de prensa. Fuente propia.

1ª SEMANA: FORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN	MARTES Introducción	MIÉRCOLES Formación	JUEVES Planificación
2ª SEMANA: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	MARTES Recopilación	MIÉRCOLES Recursos TIC	JUEVES Recursos Gráficos
3ª SEMANA: REDACCIÓN DE BORRADORES	MARTES Planificación	MIÉRCOLES Textualización	JUEVES Textualización
4ª SEMANA: MAQUETACIÓN Y PUBLICACIÓN	MARTES Revisión y Mejora	MIÉRCOLES Maquetación	JUEVES Publicación

No hemos de olvidar que enmarcados en un proyecto de CIU, nuestra labor era de docentes en prácticas, pero siempre cooperantes. Esto quiere decir que cooperábamos con la institución y sus formadores sin llegar a programar las actuaciones de estos. Es por ello, que nosotros nos limitamos a formular una Propuesta, una metodología de trabajo, una temporalización. Una vez presentada la Propuesta y aceptado su compromiso por la Comunidad Educativa de CANAT, la responsabilidad en el diseño de las actividades recaía en última instancia sobre la formadora del espacio.

Tal mérito no puede ser atribuido a los diseñadores de la Propuesta y por ello tampoco a este TFG. No obstante, como evidencia de la puesta en práctica de la misma, podemos descubrir algunas de las actividades llevadas a cabo en el Anexo de este documento.

6.6. Recursos de la Propuesta

6.6.1. Recursos Espaciales:

El proyecto se llevará a cabo en las infraestructuras de CANAT, concentrándose en el aula de los adolescentes a los que va destinado. No obstante, y aunque la formación teórica se realice en el mismo, serán aprovechables para la práctica todos los espacios de la institución, así como los del entorno exterior inmediato de la misma: el mercado, el centro, los parques, y todo lugar fuente motivante de noticias para nuestro periódico.

6.6.2. Recursos Materiales:

Un proyecto humilde como este simplemente precisa del material escolar ya disponible y abundante en la institución. Ordenadores, cámaras de fotos, micrófonos, grabadoras de sonido, bolígrafos, pinturas, folios, TICs..., todo aquello que permita la articulación de un periódico casero y artesano.

6.6.3. Recursos Humanos:

- ✓ Directora. La persona encargada de coordinar el equipo y garantizar la formación será la formadora. Además es la responsable en dar continuidad al programa.
- ✓ Equipo de prensa. Los participantes en dicho programa son los protagonistas y estarán divididos por secciones temáticas para la producción de la prensa.
- ✓ Equipo de formadores. Colaborarán con el proyecto desde su campo de trabajo.
- ✓ Voluntarios. Apoyar a las diferentes comisiones durante el trabajo.
- ✓ Expertos. Se encargan de dar formación específica de prensa.

6.7. Metodología de la Propuesta

En esta Propuesta didáctica se plantea el aprendizaje de la lengua desde su Enfoque Comunicativo, planteando situaciones de aprendizaje abiertas y diseñando retos que resolver para el desarrollo de sus competencias, impulsando a su vez la autonomía de los estudiantes, implicándolos en la evaluación para potenciar su interés y motivación.

Así, la Competencia en Comunicación Lingüística supone una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales y no formales. Por ello, es especialmente relevante en el contexto escolar la actividad Lectoescritora para la ampliación de la Competencia Lingüística y el aprendizaje de los participantes.

Para ello, otros principios metodológicos que guían la Propuesta son los siguientes:

- ✓ Aprendizaje Significativo: el punto de partida del proyecto serán los conocimientos previos de los alumnos, en términos de destrezas básicas del lenguaje, por lo que será necesario determinar el nivel de desarrollo individual de los alumnos, así como del gran grupo, adaptarse a sus ritmos de trabajo y huir de la uniformidad.
- ✓ Aprendizaje Constructivo: El niño será el protagonista de su propio aprendizaje y el último responsable en su construcción. El maestro debe ser un modelo motivador y el mediador entre el niño y el conocimiento; adquieren mucha importancia los conocimientos previos y la información que reciben del medio que les rodea.
- ✓ Aprendizaje Global: desde una perspectiva léxica, sintáctica, ortográfica, etc. de la Lengua. Apostamos por un aprendizaje conceptual, procedimental y también actitudinal que ofrezca al alumnado “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.
- ✓ Aprendizaje Experimental: el aula ha de ser el lugar idóneo para llevar a cabo una metodología activa donde los procedimientos cobren especial relevancia y permitan al alumno resolver problemas por propia experimentación e implicación.
- ✓ Aprendizaje Vivencial: el aprendizaje lectoescritor debe realizarse en un contexto que le dé pleno sentido y lo haga significativo a los ojos de los alumnos, de manera que sientan la necesidad de utilizar el lenguaje tanto en su faceta comprensiva como expresiva. El desarrollo del hábito lectoescritor debe implicar así a toda la comunidad educativa contribuyendo a la extensión de la práctica lectora.
- ✓ Inteligencias Múltiples: el planteamiento de nuestro proyecto, se basa en la inclusión educativa y social de cada niño en el devenir del aula. Así se plantean actividades de naturalezas muy diversas, de Inteligencias Múltiples, para dar cabida a las distintas inquietudes, habilidades, necesidades e intereses de todo el alumnado.
- ✓ Aprendizaje en Valores Afectivos y Cívicos: siempre implícitos en una esencial Educación en Valores como el diálogo, el respeto a las opiniones y al trabajo de los demás. El proyecto de prensa social propone una organización en equipos de trabajo cooperativos donde cada participante resulte imprescindible.

6.8. Evaluación de la Propuesta

Se llevarán a cabo dos procesos de evaluación complementarios: por un lado la valoración de los procesos de aprendizaje y enseñanza de alumnado y docentes, a través de los criterios de evaluación, y por otro, la de la Propuesta en relación a los marcos teóricos que la justifican y las evidencias recopiladas en las herramientas de evaluación.

6.8.1. Criterios de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje:

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos: planificación, textualización, revisión y reescritura.
3. Manejar diccionarios, enciclopedias e Internet para la obtención de información.
4. Utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas.
5. Conseguir una buena caligrafía, orden y limpieza en los cuadernos y trabajos.
6. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.
7. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
8. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.
9. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.
10. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

6.8.2. Herramientas para la evaluación de la Propuesta:

- ✓ La observación directa y las interacciones presenciales con el alumnado.
- ✓ Fotografías y recursos gráficos de los Anexos.
- ✓ El diario de las Prácticas Docentes.
- ✓ La Memoria de las Prácticas Docentes.
- ✓ La Memoria de la Experiencia PACID.

7. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

En este capítulo se valorará la Propuesta de Animación a la Lectoescritura llevada a cabo en la institución piurana. Se expondrán los resultados obtenidos en la evaluación Formativa y Compartida de la actuación del docente y de la del alumnado con el objetivo de valorar los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a la Propuesta.

Uno de los principales retos al que nos enfrentamos el profesorado en España es pasar de modelos tradicionales de evaluación, claramente centrados en los exámenes y la calificación, a modelos de evaluación formativa, claramente centrados en la mejora de los aprendizajes. Dochy, Segers y Dierick (2002) lo plantea como el reto de pasar de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación”. (López Pastor et al, 2009, p.34).

Será entonces una Evaluación Formativa cuya finalidad principal será mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en torno a la Propuesta. La finalidad principal de nuestra Propuesta ya no es la mera calificación del alumno, sino la obtención de información que nos permita saber cómo ayudarlo a aprender más de manera simultánea a nuestra mejora en el desempeño de nuestra vocación (López-Pastor et al., 2006). “Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López Pastor et al, 2009, p.36).

Ello supone implicar al alumnado en el proceso de evaluación, de manera que la mayor parte del tiempo dedicado a la evaluación se convierta en un proceso de diálogo y de toma de decisiones mutuas, orientadas a la mejora. En este sentido supone una clara alternativa a los modelos tradicionales de evaluación, únicamente dirigidos a la calificación del alumnado. (López Pastor & Pérez Pueyo, 2017, p. 38)

Además será la nuestra una Evaluación Compartida entre docente y alumno. Con ello nos referimos a un proceso evaluador dialógico entre profesor y estudiante en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la Propuesta (López-Pastor et al., 2006). Se llevará a cabo individualmente, atendiendo al aprendizaje de cada alumno, por equipos de trabajo y por último a nivel grupal, valorando entre todos procesos y resultados.

En base a la información extraída a través de los criterios de evaluación anteriores, las valoraciones de los procesos de enseñanza aprendizaje obtenidas son las siguientes:

1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

Los participantes del programa sí mostraban una intención estética en sus producciones, especialmente el sector femenino. Valoraban la caligrafía, el orden y la presentación en sus textos, dedicando esfuerzos desmesurados a los mismos (Anexo 1). No obstante, presentaban grandes carencias con respecto a los aspectos formales del mismo: estructuración, cohesión y coherencia en la redacción y también en relación a las reglas ortográficas; dificultades trabajadas de manera dialógica e individual con el docente.

2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos: planificación, textualización, revisión y reescritura (...).

La falta de disciplina y rutina de trabajo de los participantes hacía de este objetivo una de las grandes materias pendientes del grupo. Acostumbrados a la inmediatez y a la inconstancia, la estructuración de un proceso en fases prolongado en el tiempo les resultaba difícil de asimilar y de continuar. Costaba dosificar su motivación, siempre implicada en los resultados, frente a procesos. No obstante, el diseño de una metodología de trabajo tan sistemática, contribuyó en la planificación cada vez más autónoma de los estudiantes, ya integrados en sus dinámicas semanales y mensuales.

3. Manejar adecuadamente diccionarios, enciclopedias e Internet para la obtención de información, con el fin de ampliar conocimientos y aplicarlos en los trabajos.

El manejo de las TIC suponía todo un privilegio para un alumnado tan escaso en recursos didácticos en sus contextos escolares y familiares. Es por ello que todos coincidían en el cuidado de esta posibilidad educativa y se implicaban en ello con madurez y adecuación. La acción del docente en este caso fue simplemente fomentar la actitud de los estudiantes y hacer de este espacio un refuerzo constructivo para los mismos y de recompensa de actitudes positivas en el trabajo y en el aula.

4. Utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas.

Criterio de Evaluación descontextualizado del Sistema Educativo Peruano. Los estudiantes apenas trabajaban las normas ortográficas en sus respectivas escuelas, o al menos no de un modo exigente. Es por ello que la mayoría de sus interrogantes fueran relativos a este campo. El docente se encargó de ofrecer una atención personalizada a cada cual a través de reglas nemotécnicas y razonamientos ortográficos compartidos.

5. Conseguir una buena caligrafía, orden y limpieza en los cuadernos y trabajos.

Desempeño que llevaron a cabo con exigencia y placer, tal vez desmesurados. En el sector femenino además la caligrafía y el atractivo estético en sus producciones quedaban sobrevalorados como marca de feminidad e incluso seducción. El docente se encargó de fomentar el gusto estético compartido ofreciendo materiales escolares ricos y motivantes para la mayor implicación de los participantes en el proyecto (Anexo 1).

6. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.

La falta de iniciativa y de autoestima entre los estudiantes dificultaba sus posibilidades emprendedoras. Además la estructuración del grupo en torno a los marcados roles de liderazgo y sumisión dificultaba la participación de los más sumisos. Para fomentar la equidad el docente diseñó una dinámica de trabajo por equipos heterogéneos que contaban con participantes de ambas condiciones. En un principio esta heterogeneidad generó un gran rechazo hacia la Propuesta general, casi desechada, pero en después se supo aprovechar el carisma de los líderes para contagiar su entusiasmo por la misma.

7. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

La Propuesta de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un medio de comunicación es un ejemplo de estos cauces. Aprovechando el carácter lúdico y motivante de la misma, sensibilidad, creatividad y estética se desarrollaron a la par que lo hacía el aprendizaje de los participantes en la LE y los medios informativos.

8. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.

Pensamos que con la creación de un medio de comunicación público y con un aprendizaje contextualizado en la realidad social de los participantes fomentaríamos la Educación en Valores implícita y la formación de un pensamiento crítico en los mismos. No obstante, y aunque en este humilde espacio sí se produjeran avances significativos fruto principal del trabajo en grupo, a la Propuesta le faltó proyección en la realidad extraescolar de los alumnos, social y familiar. Tal vez la implicación de las familias y las instituciones locales piuranas hubiese supuesto un éxito en este fin.

9. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.

Con esta misma intención educativa se diseñó el proyecto de Animación Lectoescritora, una Propuesta de Intervención Educativa sistemática e intencionada orientada a la mejora de la eficacia lectoescritora de los participantes a través de su motivación y creatividad en la misma. Ambas resultaron sorprendentemente positivas y conllevaron a la efectiva mejora abismal de la LE en los tan implicados estudiantes. (Anexo 1) Debido a ello el plan de Animación Lectoescritora diseñado siguió adelante y hoy en día es una de las propuestas más sólidas de la institución piurana.

10. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.

Aprovechando la concepción privilegiada anteriormente mencionada de los estudiantes por las nuevas TIC, utilizarlas para la presentación del producto final ante la comunidad educativa suponía motivación suficiente para implicarse en el resto del proceso. El docente supo aprovechar tal potencial para estimular la evolución del proyecto y el carácter profesional del mismo. Utilizó la Fiesta de Clausura de CANAT para compartir el trabajo realizado y los resultados del mismo a la Comunidad Educativa y a las familias, ya implicadas en el Aprendizaje lectoescritor de sus hijos (Anexo 1).

8. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA

En el último capítulo de este TFG se concluirá sobre la Propuesta de Intervención Educativa en relación a los 3 objetivos articuladores del mismo: diseñar y poner en práctica una Propuesta de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un periódico, valorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Propuesta a través de la actuación del docente y del alumnado en ella y concluir sobre la Propuesta en relación a los marcos teóricos que la fundamentan y al contexto en el que se enmarca.

8.1. Diseñar y poner en práctica una Propuesta de Intervención Educativa de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un periódico

Evidencia de ello es este TFG y la Propuesta de Intervención Educativa que presenta. Evidencia de ello son también los recursos visuales ofrecidos en los Anexos del mismo.

El diseño así como la puesta en práctica de la Propuesta de Animación a la Lectoescritura a través de la creación de un periódico en la institución piurana CANAT se llevaron a cabo durante los meses de Septiembre y Octubre de 2017 bajo la actuación docente de maestros en prácticas en Cooperación Internacional para el Desarrollo que como la autora de este TFG, fueron becados por la experiencia PACID.

Además, la Propuesta ha sido perdurada en el tiempo, incluso en el que nosotros ya no formábamos parte de la institución, ha sido continuada por sus formadores de manera autónoma y a día de hoy “Manitos Noticias” es uno de los proyectos más consolidados de CANAT. Concluiremos remarcando la viabilidad de la misma como proyecto de EP, ED y CIU, remarcando como tal la efectividad de su diseño y su puesta en práctica.

Habiendo cumplido con el primer objetivo de este TFG de diseño y puesta en práctica de una Propuesta de Intervención Educativa como la nuestra, pasaremos a continuación a valorar los éxitos y los fracasos de la misma.

8.2. Valorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Propuesta a través de la actuación del docente y del alumnado en ella

Tomando como referencia las 10 valoraciones realizadas en función de los criterios de evaluación de la Propuesta, observamos cómo sólo una de ellas es negativa, frente a cinco claramente positivas y cuatro en proceso. El bagaje final es gratamente positivo.

La debilidad de la Propuesta resultó la no implicación de toda la Comunidad Educativa en la misma, quedando reducida a un espacio formativo puntual entre el formador y los niños. Por ello, los avances conseguidos en él nunca se llegaron a extrapolar al resto de espacios escolares y sociales. No obstante, a día de hoy, el periódico se ha visto transformado en una revista informativa de los Manitos a sus familias en relación al devenir cotidiano de la institución. Tal vez bajo esta nueva propuesta la ampliación del espacio formativo y la extrapolación de los aprendizajes resulta mayormente efectiva.

Por otro lado, la fortaleza de la Propuesta residió en la utilización del potencial motivador de los aspectos estéticos de la LE o de las TIC en pos de la Animación Lectoescritora. A través de estos recursos creativos y lúdicos se impulsó el placer por la actividad lectora y escritora. Lo que comenzó resultando una motivación extrínseca basada en los elementos paratextuales de la LE, terminó convirtiéndose en aquella intrínseca de la propia Alfabetización e inmersión en el texto escrito. Fue por ello, la motivación basada en la creatividad de los Manitos la base del éxito de la Propuesta.

Por último y basándonos en la certeza de esta motivación continuada, apostar por el desarrollo y mejora de las asignaturas pendientes: la ortografía, la coherencia y la cohesión en la redacción, la planificación en la producción, la iniciativa emprendedora y la mejora de las relaciones personales entre los miembros del grupo y sus dinámicas de trabajo en equipo. Estas circunstancias, pese a manifestarse desesperanzadoras en los comienzos del programa, pese a manifestarse como debilidades del mismo, poco a poco comenzaron a verse contagiadas por la motivación generalizada del grupo ante la creación compartida de un medio de comunicación y respondieron a la implicación y a la autoexigencia de cada cual en la Propuesta como parte esencial e indispensable de la misma; resultaron fortalezas. Así, los Manitos, aquellos “nadies” de los que nos habla Galeano se creyeron “alguienes” y sembraron su autoestima y autoconcepto.

8.3. Concluir sobre la Propuesta en relación a los marcos teóricos que la fundamentan y al contexto en el que se enmarca

8.3.1 Educación para la Paz (EP)

La EP responde a nuevas formas educativas, a nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia (directa, estructural y cultural, según Galtung, 1990). Distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin es la puesta en práctica de metodologías que enseñen a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz (OACP, 2017).

Retomando el ideal de EP defendido en el primer marco teórico de este TFG, supone CANAT el contexto educativo conflictivo idóneo para el desarrollo de una práctica docente de EP transformadora de la cultura de violencia de la institución en otra de paz.

Siguiendo con las concepciones de Jares (1991) sobre la perspectiva creativa del Conflicto y aquella positiva sobre la Paz, identificamos las circunstancias de la institución piurana como conflictivas en tanto que en ella se perciben diferencias de intereses entre los participantes y el programa, causas de una violencia “Galtungiana” obstáculo de la plena autorrealización de los estudiantes en sus bienes materiales e inmateriales, en nuestro caso, obstáculo de su Alfabetización.

En base a ello, resulta CANAT el contexto social y educativo en Conflicto ideal para el ejercicio de una EP cuyo fin sea la puesta en práctica de metodologías transformadoras que enseñen a la sociedad piurana y a los participantes de la institución a transformar la Cultura de la Violencia hasta ahora predominante hacia una Cultura de Paz.

En consecuencia, la Propuesta responde a una nueva forma pedagógica de EP que persigue crear en la institución piurana una Cultura de Paz entendida, también según nuestro marco teórico y según Jares (1991), como la ausencia de toda manifestación de violencia, incluyendo en ello la ejercida en el Sistema Educativo de CANAT. Pretende asegurar el desarrollo integral de los participantes, también desde su Alfabetización y su siempre implícita Educación en Valores, afectando todas las dimensiones vitales de aquellos en un nuevo contexto de amplia justicia y reducida violencia.

8.3.2 Educación para el Desarrollo (ED)

En consecuencia de ello, de enmarcar la Propuesta de Intervención Educativa en un contexto social y educativo conflictivo campos de estudio y actuación de la EP, concretamos aquella dentro de la ED como componente articulador de la EP.

Si según nuestro marco teórico entendemos la ED como un proceso educativo que desde distintos ámbitos formales, no formales e informales compartidos por toda la sociedad, sensibiliza, forma, investiga y moviliza a los ciudadanos en la lucha contra la desigualdad internacional desde su compromiso con una Ciudadanía Global Crítica, supone la PACID una experiencia claramente delimitada por este ámbito educativo.

La PACID supone un proceso educativo para el alumnado universitario que amplía su formación personal y profesional a través de sus Prácticas Académicas en este caso en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Es así como desde la Universidad, como ámbito formal, se sensibiliza, se forma, se investiga y se moviliza a sus estudiantes en la lucha contra la desigualdad internacional. A través de estancias en terrenos conflictivos como el piurano, los PACIDes, se sensibilizan, se forman, investigan y se movilizan en su compromiso con una Ciudadanía Global crítica e intercultural, activa y responsable.

Además, analizando el legado terminológico de las 6 Generaciones de ED, enmarcamos esta experiencia PACID, en la más reciente: la ECGC. En un contexto social y educativo actualizado como es el de nuestra Comunidad Universitaria, como el de CANAT, se precisa de una consecuente actualizada ED orientada hacia la creación de una conciencia planetaria en pos de la sostenibilidad de la vida, en pos de una CGC.

Desde esta nueva versión de ECGC se precisa de un compromiso compartido por todas las instituciones públicas en un sistema social de promoción de la justicia y lucha contra la desigualdad, incluyendo en ello a la UVA y a su Área de Cooperación al Desarrollo, entendiendo desde ellas la solidaridad como corresponsabilidad mutua. Así, enmarcada en esta actualizada ECGC, la PACID crea un marco de participación ciudadana que conecta lo local, la Comunidad Universitaria, con lo global, las estancias en terreno conflictivo, en su objetivo de transformación social.

8.3.3 Cooperación Internacional Universitaria (CIU) y Prácticas Académicas en Cooperación Internacional para el Desarrollo (PACID)

Situamos ahora la experiencia educativa de este TFG dentro de sus confines universitarios, dentro del compromiso de la institución con la CI y para el Desarrollo:

Como entidad pública y de carácter social, la UVa ha de cumplir con el compromiso político de un Estado para la CI compartida por todas sus instituciones. Resulta además fundamental en ello el potencial técnico y humano que desarrolla la misma como agentes esenciales en la transformación social que defienden la CI, la EP y la ED.

Es en esta responsabilidad institucional donde nace el Área de Cooperación de la UVa. En sus dos objetivos, el conocimiento y la sensibilización sobre temas de ED y CG y la formación especializada en CID, es donde se concretan aquellos más generales de la CIU: la mejora de las condiciones de vida y el desarrollo en países de vulnerabilidad social, económica o política en términos de solidaridad y equidad recíproca. Ejemplo de ello es el contexto en el que se enmarca nuestra Propuesta de Intervención Educativa: Piura, Perú, realidad social y educativa conflictiva bajo la responsabilidad de la CIU.

Por último, resulta la PACID el programa idóneo donde confluir los compromisos de ambas entidades, la UVa y su Área de Cooperación, con la CIU, la EP y la ED. Como Prácticas Académicas en Cooperación Internacional y para el Desarrollo, la experiencia crea el espacio de intercambio profesional y personal donde el potencial técnico y humano de los estudiantes se convierte en esencial para la transformación social y educativa de los contextos conflictivos en los que se desarrollan las Prácticas. A través de Intervenciones Educativas como esta, se comparten potenciales humanos y técnicos, como herramientas para la construcción compartida de un mundo más justo.

Dudo que mi PACID haya supuesto un cambio remarcable a nivel global y social, pero desde luego sí uno destacable a nivel local y personal, inspirador de otros muchos. Desde la CI, la EP y la ED es éste el ideal perseguido: “pensar globalmente, actuar localmente”. Desde mi experiencia PACID es éste el ideal conseguido.

8.3.4 Prácticas Docentes del futuro Maestro

Por último, concluiremos sobre la Propuesta de Intervención Educativa de este TFG en relación al campo de estudio y de actuación que la justifica: las Prácticas Docentes del futuro Maestro de Educación Primaria en este caso en materia de CI y ED.

Según las Guías Docentes de la UVa y según también el marco teórico de este TFG, es en este espacio formativo en el que la Universidad y el estudiante se acercan a la realidad profesional. En este caso a aquella más global y conflictiva, social y educativa. CANAT supone un contexto escolar real que el futuro docente ha de incorporar a su formación profesional y personal inevitablemente inmersa en una realidad tan plural.

Además, y según los planteamientos educativos la Universidad, es en las estancias de los estudiantes en los Centros Educativos donde confluyen la teoría y la práctica aportando significación a los aprendizajes académicos. Así ocurre en los contextos sociales y educativos occidentales incluidos en nuestro Sistema Educativo: teoría occidental y práctica occidental resultan coherentes y por tanto funcionales.

No obstante, un Sistema Educativo como el nuestro, “monocontextualizado” en la realidad occidental, no recoge la pluralidad escolar y social de la actualidad global. No prepara al estudiante, en este caso al futuro Maestro de Educación Primaria, para el ejercicio de su docencia en contextos conflictivos no occidentales. Es por ello que los métodos y los recursos pedagógicos occidentales adquiridos durante mi formación profesional no resultaron coherentes con las circunstancias educativas de los nuevos contextos escolares y sociales, y por tanto, tampoco funcionales en ellos.

Sin embargo, la vocación docente, descontextualizada de toda realidad a excepción de la propia del docente, sí resultó funcional en el nuevo entorno escolar: yo, la futura maestra, viví y experimenté la realidad social piurana y escolar de CANAT, analicé lo que ocurría en el aula del grupo de adolescentes, estudié lo que había que hacer, puse en marcha mis propias alternativas y en colaboración con los otros voluntarios y formadores de la institución, desarrollamos la presente Propuesta de Intervención Educativa para la Animación a la Lectoescritura con la creación de un periódico.

8.3.5 Animación a la Lectoescritura y Competencia Comunicativa de la Lengua

Partiendo de la definición de Animación Lectoescritora ofrecida en el marco teórico de este TFG, bien podría entenderse esta como la actuación educativa destinada a inspirar en el alumnado las energías adecuadas para su inmersión en la LE. Bien podríamos concluir entonces confirmando nuestra Propuesta de Animación a la Lectoescritura como tal. El docente, a través del diseño y la puesta en práctica de la misma consiguió aprovechar los potenciales lúdicos y creativos que el proyecto de creación mediática ofrecía e inspirar con ellos las energías y la motivación idónea para la inmersión de los Manitos en la Propuesta y en su Alfabetización en la LE.

Sin perder nunca el propósito defendido por Carmen Domech (2007) en nuestro marco teórico del acercamiento del niño al aprendizaje de la LE de manera creativa, lúdica y placentera, nuestra Propuesta Educativa resultó una acción educativa intencionada y sistematizada, programada en pos del aprendizaje de la Lectoescritura. Competencias, objetivos, contenidos, metodologías, recursos, actividades, criterios y estándares de aprendizaje programados siempre articularon su diseño y su puesta en práctica y posibilitaron su evaluación, también esencial en la efectividad del proyecto.

Por último, y siguiendo las premisas de Quintanal a su vez coincidentes con los siete principios pedagógicos articuladores de nuestra Propuesta de Animación a la Lectoescritura, esta siempre fue: atenta a la diversidad, pues daba respuesta a todas las inquietudes, necesidades y ritmos de trabajo de los participantes; vivencial, pues resultaba un aprendizaje contextualizado en el entorno educativo de la institución y social de la ciudad piurana; experiencial, pues los participantes aprendían de manera activa, aprendían haciendo; diversificada, de actividades de naturalezas tan diversas que facilitasen un aprendizaje global de la LE; voluntaria, pues nacía del compromiso voluntario de los participantes del proyecto y se mantenía del mismo; y comunicativa, partiendo de la esencialidad de un medio de comunicación escrito, el periódico, del potencial de la LE como herramienta indispensable para la comunicación humana.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2005). *Plan director de la cooperación española 2005-2008*. Recuperado de http://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan_Director0508_Esp.pdf

Aguado, G. (2011). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. *InteRed*, 9-21.

Arboleda, Z., Herrera, M. M. & Prada, M. P. (2007). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0023/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf

Argibay, M., Celorio, G & Celorio, J. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Cuadernos de Trabajo Hegoa, (19), 5-42. Recuperado de http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/129/Cuaderno_de_trabajo_19.pdf?1304002084

Boni, A., B. (2010). El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. La cooperación internacional para el desarrollo. (7-48) Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/795982normalc.html>

Busquets, J. (1974). *Tres sociologías del conflicto social*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n2/02102862n2p9.pdf>

CANAT (productor) & Entreculturas (director). (2017). *Vídeo de Presentación Institucional*. País: Perú.

CANAT. (2017). *Manitos-CANAT-Perú*. Piura, Perú: Wordpress. Recuperado de <https://manitoscanatperu.wordpress.com/video-institucional/>

Celorio, G. & López, A. (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Recuperado de <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/172>

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2014). *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl>

Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2012). *ORDEN EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula el practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-641-2012-25-julio-regula-realizacion-practic-as>

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Recuperado <http://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Colomer+Camps+%281996%29.pdf>

Doman, G. (2010). *Cómo enseñar a leer a su bebé: La revolución pacífica*. Madrid: Editorial EDAF.

ENTRECULTURAS. (2017). *Entreculturas. ONG Jesuita para la educación y el desarrollo*. España: Entreculturas. Recuperado de <https://www.entreculturas.org/es/home>

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

Fraile, M. (2014) *Memoria sobre mi Experiencia en Piura (Perú)*. (Memoria PACID). Área de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid, Valladolid.

Gamundi, C. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16613/16613.pdf>

Intermón-Oxfam. (2005). *Hacia un currículum para una ciudadanía global: Propuestas de competencias básicas*. Recuperado de <https://www.oxfamintermon.org/es/documentos/20/09/05/hacia-una-ciudadania-global-propuesta-de-competencias-basicas>

Jares, X. (1991). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: E. Popular.

López Pastor, L. & Pérez Pueyo A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Grupo IFAHE

Martínez Scott, S. (2014). *La educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5691>

Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles*, 70, pp. 11-26. Recuperado de <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias*, 1, 29-50. Recuperado de <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas universitarias oficiales*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales para la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales para la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl>

Pañellas, M. & Palau, R. (2012, 01, 14). El Practicum en los grados en Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020504>

Redacción Cultura. (2016, 7 de octubre). "Este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata": Gabriel García Márquez. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/desastre-cultural-no-se-remedia-ni-plomo-ni-plata-gabri-articulo-659118>

Santamaría-Cárdaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *ReiDoCrea*, 7, 98-109.

Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades públicas españolas*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6t136>

UNESCO. (2014). *Textos Fundamentales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924s.pdf>

UNESCO. (1995). *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO “Hacia una Cultura de Paz”*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>

Universidad de Valladolid. (2017). *Información General Trabajo de Fin de Grado*. Recuperado de http://campusvirtual2017.uva.es/pluginfile.php/480418/mod_resource/content/1/Gu%C3%ADa%20General%20Trabajo%20Fin%20de%20Grado.pdf

Universidad de Valladolid. (2017). *Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Primaria*. Recuperado de <http://campusvirtual2017.uva.es/mod/folder/view.php?id=122780>

Universidad de Valladolid. (2017). *Guía Docente de la Asignatura Educación para la Paz y la Igualdad*. Recuperado de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/398/40156/1/Documento.pdf