



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

PROPUESTA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL. MENCIÓN EN LENGUA INGLESA**

AUTORA: Noemi Marro Guantes

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, Junio 2018



“No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje.”

Aristóteles

“Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, hazme participe de algo y lo aprenderé.”

Confucio

“Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender.”

Einstein

Resumen

El presente documento académico se centra en la importancia que tiene la adquisición de valores desde la primera etapa educativa, para lograr así una buena convivencia en el aula que facilite y fomente el aprendizaje. Por ello, recoge entre sus páginas una serie de teorías pedagógicas relacionadas con el tema, para finalmente elaborar y exponer una propuesta de convivencia práctica, que se llevó a cabo en un aula real de cinco años de educación infantil, introduciendo al mismo tiempo de forma leve pero significativa la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras Clave

Valores. Convivencia. Cuentos. Currículo. Lengua inglesa

Abstract

The present academic document is focused in the importance of the acquisition of values from the first stage of education, achieving a good way of living together in the classroom that allows learning. To achieve that, this document collects several pedagogic theories related to the theme of the document, to finally create and carry on a living together proposal in a real five years old classroom, introducing at the same time, step by step the learning of English as foreign language.

Keywords

Values. Living together. Tales. Curriculum. English language

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	OBJETIVOS	8
3.	JUSTIFICACIÓN.....	9
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
4.1	CONVIVENCIA	13
4.2	EL USO DE CUENTOS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA LENGUA INGLESA.....	15
4.3	RUTINAS.....	17
4.4	ADQUISICION DEL LENGUAJE.....	18
5.	METODOLOGÍA Y DISEÑO	22
5.1	METODOLOGÍA	22
5.2	DISEÑO	24
6.	RESULTADOS.....	32
7.	CONCLUSIONES	35
8.	REFERENCIAS	37
9.	ANEXOS	40

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento académico contiene las bases teóricas de varios autores conocidos, así como la experiencia personal de la autora durante la realización del *Practicum II*, llevado a cabo desde el 14 de Febrero al 25 de Mayo de 2018.

Este trabajo escrito intenta crear una propuesta de aula que trabaje los buenos hábitos sociales mediante una serie de actividades en las que el niño se sienta parte protagonista para que interiorice las normas generales esenciales en nuestra sociedad, y más concretamente en el aula. Todo docente debe ser consciente de la importancia de una buena convivencia de aula, pues es esencial para desarrollar el aprendizaje.

De igual manera, a lo largo de la intervención propuesta en este documento, se intentan desarrollar diversas competencias del título de Grado en Educación Infantil.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-(...).

La consecución de estas competencias se verá a lo largo de todo el desarrollo y proceso que se siguió con este TFG, así como la exposición de este, en el cual se desarrolla la elaboración de una propuesta como maestra y la resolución de situaciones a la hora de ponerla en práctica.

Dentro de esta competencia, se especifica algunos aspectos concretos que los alumnos y alumnas han debido adquirir durante el grado, como son estos:

- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
- b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
- c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos. (...).

La propuesta diseñada en el presente TFG aúna todas las competencias mencionadas en su planificación, desarrollo y evolución de este.

De igual manera, también se establecen ciertas competencias específicas que los que decidan cursar este grado deben alcanzar e interiorizar.

(...) 20. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. (...) 29. Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente. (...) 34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto. 35. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. (...).

La propuesta elaborada en este TFG, junto con el desarrollo en el aula de esta, lo que significa y conlleva saber adaptarse a los niños y niñas, a sus tiempos, y sobre todo, a sus intereses sabiendo cambiar o adaptar el desarrollo de la clase, sabiendo dar o mostrar tranquilidad a los niños consiguiendo, lo que este TFG se propone, respecto a la buena convivencia en el aula, hace que estas competencias específicas sean cumplidas.

Por último para concluir con las competencias del título se plasman a continuación algunos objetivos de la mención de lengua inglesa, ya que es la cursada por la autora y, por lo tanto, este trabajo desarrolla partes de dicha lengua.

(...) Diseñar, elaborar y evaluar propuestas didácticas que utilicen la animación a la lectura y la dramatización en la aproximación al inglés en Educación Infantil.
Dominar el currículo de lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil.

El logro de esta competencia del título, relacionada con la mención de lengua inglesa, se lleva a cabo en la propuesta con el uso del cuento como recurso de introducción y trabajo de dicha lengua.

Haciendo referencia al *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE), conocido como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en inglés, es el que hace referencia a las materias o parte de estas que son enseñadas en una segunda lengua, o lengua extranjera, que en este caso es la lengua inglesa, con el objetivo de no sólo aprender contenidos, si no también idioma.

AICLE, tiene una serie de competencias que el profesorado que lo imparta debe desarrollar en sus clases, como son:

(...) Defining CLIL: Can explain how CLIL is related to and differs from other language and content learning approaches. Using the language of learning activities: Can use the target language to: explain and present information. Building constructive relationships with students: Can connect with each student personally, believes in each student's capacity to learn and avoids labelling students and is respectful of diversity. (...) Lesson planning: Can find and adapt authentic material which speaks to student interests and learning needs. (...) Applying (Second Language Acquisition) SLA knowledge in the classroom: Can use strategies such as echoing, modelling, extension, and repetition to support students in their oral production. (...) Taking into account the affective side of learning: Can create a safe environment that encourages experimenting with content, language and learning skills. Learning assessment and evaluation in CLIL: Knowing about and applying assessment and evaluation procedures and tools, can engage students in an assessment-for-learning culture including: using self and peer-assessment tools. (...)

Previo al final de esta sección, se quiere hacer una breve mención a la enseñanza de la lengua inglesa o bilingüismo ya que en esta propuesta de aula se introducirán partes en inglés, entre ellas la utilización de un cuento en dicha lengua. Para ello, se hace referencia a la *Hipótesis de la Interdependencia* (Cummins, 1979), la cual defiende que la impartición de un programa bilingüe no sólo ayuda a desarrollar destrezas en la lengua minoritaria a aprender, sino también en la lengua mayoritaria o materna. Cummins establece que esta teoría de la interdependencia implica que “las lenguas en el cerebro no están separadas, son interdependientes”. En otras palabras, se defiende la idea de que las personas y los niños y niñas tienen la capacidad de poder desarrollarse de manera bilingüe e incluso trilingüe. Si a un niño le enseñamos en una lengua minoritaria, en este caso el inglés, el proceso de un ser vivo, no necesita entenderlo en español porque ese concepto ya lo tiene, solo necesita adquirir los términos.

Asimismo, en este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) se tendrá en cuenta el *Marco Común Europeo de Referencia (2006)* en el cual se establece una base común para la creación de programas de lenguas en toda Europa. Es en este documento oficial, en el que se destaca la importancia de la adquisición de lenguas, proponiendo no solo el dominio de éstas, sino su interiorización como nativos.

2. OBJETIVOS

Con este documento académico se pretende, como objetivo general, trabajar la importancia y la adquisición de ciertas normas sociales desde la primera etapa educativa para poder generar un buen ambiente de aula, una buena convivencia que favorezca el aprendizaje. Por ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar que todo niño y niña debe tener oportunidades de cambio y adaptación a los demás compañeros de clase.
- Confirmar que todas las personas, en el presente caso profesorado y alumnado, pueden tener la habilidad de adaptarse a las normas sociales para generar así un buen ambiente en el aula.
- Constatar si el ambiente del aula, en cuanto a la convivencia, influye en el aprendizaje de los demás alumnos y alumnas.
- Ayudar a que el alumnado incorpore en sus hábitos de vida conductas y actitudes que fomenten una buena convivencia a través de la adquisición de rutinas.
- Generar nuevas medidas que promuevan un clima de convivencia positivo en el alumnado.
- Revalorizar el desarrollo emocional, personal y social en el ámbito educativo, reconociéndolo como imprescindible y justificando su importancia.
- Promover mediante el uso de los cuentos la introducción a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en el aula, la lengua inglesa.

3. JUSTIFICACIÓN

La observación de diferentes formas de mejorar o intentar establecer ciertas normas sociales en el aula ayudó a la autora del presente documento académico a preguntarse si el buen ambiente de aula o la buena convivencia entre todos puede influir en el aprendizaje. Si se da una buena convivencia, puede que los niños se sientan más a gusto y se promueva mejor el aprendizaje.

Durante la realización del *Practicum II*, se pudo observar ciertas conductas que habían sido tratadas desde el inicio del curso, y pese a ello, los alumnos y alumnas seguían sin interiorizar del todo esas normas básicas de conducta como podía ser hablar agresivamente a los compañeros o compañeras, no pedir perdón, comportamientos egoístas en cuanto a compartir con los demás, o incluso ciertos comportamientos más obscenos como el tema de la expulsión de gases. Es por ello que se decidió desarrollar una propuesta docente en la que se procurase la mejora de dichas conductas incidiendo en las normas sociales y de convivencia básicas con el fin de crear un mejor ambiente entre compañeros y compañeras en el aula.

Aclarar que el contexto en el que se creó la idea de trabajar la convivencia fue en el propio aula pero, al ser un colegio rural pequeño en el que casi el 61% de su alumnado pertenece a minorías étnicas diversas. Ello se debe a que la mezcla de culturas muchas veces lleva a tener que indicar a los alumnos y alumnas las normas sociales adecuadas en un aula.

En esta sección, se quiere hacer mención a la legislación vigente en nuestro país, empezando con la Constitución Española (1978), en el Artículo 27, en la cual se recalca el derecho primordial a la educación que tienen todos los ciudadanos, estableciendo el objetivo “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Este documento esencial por el que se establecen las bases de nuestra sociedad dota de gran relevancia al desarrollo pleno de las personas mediante valores que favorezcan la convivencia.

A continuación, se hace referencia a las Leyes Educativas por las que se rige el Sistema Educativo Español. Como ya es sabido, la Ley de Educación vigente es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*,

(*LOMCE*), pero bien es cierto, que en cuanto a Educación Infantil no ha habido cambio alguno respecto a la Ley anterior, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*, (*LOE*), por lo que haré una breve referencia a ambas leyes.

Comenzando con la *LOE* de la cual es necesario destacar su preámbulo:

La educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Más tarde, se vuelve a mencionar la relevancia que tiene para una educación integral la educación en valores, que compone el fundamento de la ciudadanía democrática en un contexto general.

(...) proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (...) La transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

La *LOMCE* también hace referencia a la importancia de los valores en las personas, y así lo establece su preámbulo.

(...) La educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia. (...) Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Prestando atención a la etapa educativa que nos interesa, Educación Infantil, ambas leyes, *LOE* y *LOMCE*, coinciden en que la educación debe favorecer el desarrollo de

capacidades como pueden ser el ser capaces de desarrollar sus habilidades afectivas, o interiorizar pautas esenciales de convivencia y relación social.

En cuanto a la legislación de Castilla y León, dejando claro que el docente debe lograr, entre otros, el siguiente objetivo que la ley educativa resuelve: “Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.” el cual aparece en el apartado de las *Áreas del segundo ciclo de Educación Infantil, Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* del Decreto 122/2007 por el que se regula el segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla y León.

La educación en valores es competencia de todos los miembros de la comunidad educativa, siendo así una de las funciones principales del profesorado. El cual debe ayudar a que las actividades y las clases se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y de libertad, fomentando valores.

Además, trabajar el tema de la convivencia permite alcanzar cinco importantes competencias clave establecidas por el *Parlamento Europeo y el Consejo de Recomendación (2006)*. Esta institución estableció ocho competencias clave, cinco de las cuales podrían desarrollarse y trabajar en una clase relacionadas con este tema. Las cinco competencias clave relacionadas con el tema son las siguientes:

1. *Comunicación en la lengua materna*: hace referencia a la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, etc. Consiste en tener las capacidades oportunas para poder comunicarse tanto de manera oral como escrita, procesando información. En el caso que nos acontece, esta competencia será desarrollada cada día cuando los niños se expresen o compartan sus pensamientos o dudas.
2. *Comunicación en lenguas extranjeras*: en cierta forma, comparte las principales capacidades con la competencia previa, basándose en la habilidad de comprender o expresar ideas o pensamientos. En este caso, los alumnos desarrollarán sobre todo la dimensión de la escucha y el habla, siendo así acordes a su edad.
3. *Aprender a aprender*: está relacionada con la capacidad de buscar y organizar su propio aprendizaje, ya sea individualmente o en grupos. En este

caso, aprender a aprender podría desarrollarse mediante la interiorización de las normas sociales de convivencia, así como durante el desarrollo de todas las actividades en las que serán los propios alumnos los que desarrollarán su propio aprendizaje.

4. *Competencia social y ciudadana*: la competencia social se refiere a todas las formas de comportamiento que capacitan a las personas para participar de manera efectiva y constructiva en la vida social. Está vinculado al bienestar personal y social. La competencia cívica capacita a las personas para participar en la participación activa y democrática.

En relación con el tema que nos acontece, esta competencia podría estar bien desarrollada si los niños entienden y admiten los distintos buenos comportamientos de aula, porque de esa forma desarrollarán el sentido de la democracia, justicia e igualdad que conlleva esta competencia.

5. *Sentido de la iniciativa y sentido emprendedor*: es la capacidad de convertir ideas en acciones. Implica creatividad e innovación, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos para alcanzar los objetivos. Debe incluir la conciencia de los valores éticos para el desarrollo infantil que podría lograrse gracias a una actividad bien organizada en la que el niño haya entendido los buenos comportamientos, llevándolos a cabo, o poniéndolos en práctica, desarrollando su autonomía y tomando decisiones sobre cómo comportarse con los demás (tratar a los demás como quieren que le traten a él o a ella).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Todo lo que recogido sobre educación se basa en teorías, es por eso que esta sección está dedicada a recopilar ideas de diferentes autores que han influido en cómo la buena convivencia es importante en el aula.

4.1 CONVIVENCIA

Para hablar de convivencia, es esencial saber el significado de este concepto. El Diccionario de la Real Academia Española (2018), en adelante RAE, lo ha determinado como la “acción de convivir”, haciendo referencia a “vivir en compañía de otro u otros”. Hace referencia a las relaciones, actividades o espacios compartidos, en los cuales deben respetarse una serie de valores y normas, tanto explícitas como implícitas, que es lo que se quiere lograr con los alumnos y las alumnas de Educación Infantil en la propuesta docente.

Los alumnos y alumnas deben adquirir conocimientos formales a lo largo de su vida educativa, pero no debe ser olvidada la importancia de las emociones y el propio desarrollo del niño en cuanto a pertenecer a una sociedad (Goleman, 1995).

García (1989) cita a Ferrandez y Sarramona (1985) para defender que muchos son los conocimientos y hábitos adquiridos por el niño de manera inconsciente mediante la naturaleza, la sociedad y la cultura, pero que, a pesar de ello, la educación, es un proceso intencional que pretende lograr la adquisición de determinados valores. Es después, dónde García (1989) da la siguiente definición: “la educación es el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura” (García, 1989, p.26). En otras palabras, lo que dice es que no se debe entender la educación como un sistema o proceso que solo educa de manera intelectual, sino que debemos formar personas en lo referido a que creen su personalidad y su desarrollo en la sociedad, que es lo que se entiende por educación integral.

Delors (1997) establece, en el capítulo cuatro *Los cuatro pilares de la educación* del libro *La educación encierra un tesoro*, que la convivencia

debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. (...) Y que los

seres humanos deben estar en condiciones de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (p. 101)

Esta misma autora defiende que la educación debe estar estructurada en cuatro aprendizajes, los pilares de la educación, lo que debe ser enseñado: a aprender a conocer, a aprender a hacer, a aprender a convivir y a aprender a ser, prestando la misma atención e importancia a cada base. Son estos cuatro pilares la base teórica para conseguir que la educación sea educación integral.

En la actualidad, se aspira a que las bases expuestas previamente, sean parte esencial de la educación. En definitiva, se intenta enseñar a “aprender a aprender”, y “aprender a conocer” mediante el descubrimiento y la comprensión de nuestro mundo comunicándonos con otros. También se enseña a “aprender a hacer” favoreciendo la puesta en práctica de los conocimientos ya adquiridos, fomentando así el máximo desarrollo de una persona, llegando al pensamiento crítico y autónomo. Todo esto, desemboca en “aprender a ser”, preparando a las personas para la integración en la sociedad.

El desarrollo personal y social tiene un rol fundamental en la educación, rol que tiende a llevarse a cabo mediante la acción tutorial, que enseña a pensar, enseña a convivir y enseña a ser personas.

Recuperando nuestro tema principal en cuanto al buen ambiente de un aula, o lo que es lo mismo, la buena convivencia, se procede ahora a hablar sobre este aspecto. La convivencia escolar es parte del desarrollo integral del niño, facilitando su integración y participación positiva en la sociedad en la que va a vivir y va a desarrollarse. Es por eso, que los centros educativos son un lugar idóneo para la convivencia de los niños y niñas, ofreciéndoles las habilidades necesarias que contribuyan a su proceso de desarrollo social y personal (Ramírez y Justicia, 2006). Por ello, y según Monjas (2011), es esencial centrarse en la convivencia escolar, la cual hace mención a las relaciones interpersonales que se producen en un contexto escolar entre los miembros de la comunidad educativa, definiendo el clima interpersonal como la consecuencia de un complicado entramado de relaciones e interacciones resultante de la acción de convivir.

La escuela es un buen sitio en el que asentar las bases de la convivencia. Como bien dice Bernabé (2010), el indiscutible reto está en la necesidad de “conectar la escuela con la vida, con la realidad exterior, ser el vínculo, el vientre materno que da a luz a seres

tolerantes y pluralistas en las relaciones sociales e interpersonales” (Bernabé, 2010, p. 35).

Muy importante a destacar en este punto, por su conexión con las relaciones sociales e interpersonales, es la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), en el cual se definía la inteligencia como “la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1983, p. 27), para después fijar ocho tipos de inteligencia en *Estructuras de la mente* (Gardner, 1994).

En este caso y en esta propuesta se desarrollan la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Por un lado, la inteligencia intrapersonal es la que ayuda a comprender y controlar el aspecto interno de cada uno en cuanto a la gestión de emociones. Es decir, hace referencia al nivel en el que conocemos los ámbitos internos de cómo uno mismo piensa, siente o actúa. Según esta teoría, esta inteligencia ayuda al desarrollo ya que al reconocer los sentimientos que se tienen y cómo y cuándo aparecen, se aprenderá a distinguir estados de ánimo y a usar el conocimiento sobre ello para regular la conducta.

Por otro lado, la inteligencia interpersonal es la que facilita la adaptación al entorno y a las interacciones con los demás. Establece el nivel en el que se sabe hacer una estimación sobre los estados mentales como de ánimo de los demás, captar sus intenciones, sentimientos, yendo más allá de interpretar las expresiones faciales. Esto hará que se sepa como interactuar con las personas, adaptándose a ellas y su estado, que a fin de cuentas es lo que se quiere conseguir en esta propuesta.

4.2 EL USO DE CUENTOS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA LENGUA INGLESA

La RAE (2018) define la palabra cuento como “Narración breve de ficción o relato, generalmente indiscreto, de un suceso”. Bien es cierto, que los cuentos pueden narrar hechos reales o ficticios, siendo su punto de origen un hecho simbólico, por lo que su uso como recurso educativo puede llegar a ser una herramienta esencial para trabajar ciertos contenidos, Rodari (1973). Asimismo, el cuento da la oportunidad de trabajar contenidos o áreas de manera interdisciplinar, lo que en Educación Infantil es más que adecuado debido a las corrientes de trabajo por proyectos y adaptación a las necesidades de los niños y niñas. Si el cuento que se quiere contar a los niños, es expuesto de la

manera correcta, atrapando el interés de los alumnos y alumnas, y les gusta, se puede lograr que recuerden contenidos o ideas que no recordarían si esos conceptos hubiesen sido transmitidos de forma teórica o mediante fichas repetitivas (Conye, 1976).

El contexto ideal sería que los niños y niñas vean e interactúen con cuentos desde las primeras etapas de desarrollo y que este contacto con los cuentos no se lleve a cabo solo en la escuela, sino también en el ámbito familiar, ya que así comprenderán que detrás de los cuentos hay más que ilustraciones y frases, pudiendo sentirse identificados en algunos personajes o historias (Steiner, 1919).

Siguiendo con el tema del epígrafe sobre el uso de los cuentos, se debe destacar que los cuentos son un muy buen recurso para la introducción y enseñanza de una lengua extranjera, en este caso la inglesa. Los cuentos tienen la capacidad de atrapar a los niños y niñas introduciéndoles así en un contexto donde van a aprender nuevas estructuras gramaticales, valores o buenas conductas, que es lo que se busca con esta propuesta, y vocabulario, vocabulario que debe ser apoyado por el maestro o maestra mediante juegos, imágenes, flashcards, lenguaje no verbal etc., así los niños y niñas van a entender mejor el cuento y su historia, prestando así una mayor atención (Wright, 1996).

Bien es sabido, que a los niños y niñas les gusta escuchar o leer un mismo texto varias veces aportándoles así seguridad en sí mismos (Hearn y Garces, 2005), y de esta manera aprenden e interiorizan mejor el vocabulario, así como valores o buenas conductas que es lo que se busca con esta propuesta de TFG, para lograr una buena convivencia de aula. Los valores y las buenas conductas son necesarias para el futuro poder vivir en sociedad, y esos ejemplos los prestan los cuentos y sus historias.. Además, de disfrutar adivinando lo que va a ir sucediendo en la historia, los niños y niñas interiorizan mejor acciones o hechos partiendo de un cuento, es por eso que se utiliza un cuento en esta propuesta para ayudarles a entender y a lograr el objetivo propuesto.

Silva (2006) asegura que los alumnos y alumnas deben ser parte principal en la construcción de su aprendizaje mediante el trabajo activo y dinámico, y para ello, deben ser conocedores del inglés también con actividades dinámicas y atractivas.

El cuento puede tener muchas variaciones por parte del maestro o maestra a la hora de narrarlo, así como realizar variaciones o alteraciones en conjunto con la clase, tal y como defiende Rodari (1973), logrando así un mayor interés y una mayor comprensión del texto e historia. Incluso, siendo una gran herramienta para manejar el vocabulario en lengua inglesa de la historia, así como para interiorizar y comprender valores y conductas sociales.

Los cuentos en inglés pueden ser útiles para enseñar y trabajar desde conceptos sencillos, como colores o números a conceptos o ideas más complejas como aprender a “ser verdes” y cuidar del medio ambiente o a adquirir normas básicas de convivencia, como es el caso.

En el aula se debe transmitir y educar en una serie de valores que formen a los alumnos y alumnas para la vida diaria, enseñándoles así solidaridad, respeto, igualdad, empatía, etc. Según Marín y Sánchez (2015), el valor educativo del cuento procede de sí mismo y de su función pedagógica. Los cuentos acercan a los niños y a las niñas la cultura mostrando valores, así, este recurso fomenta el desarrollo de las habilidades cognitivo-afectivas de los niños y las niñas.

4.3 RUTINAS

Según Driekurs (2003):

La rutina diaria es para los niños lo que las paredes son para una casa, les da fronteras y dimensión a la vida. La rutina da una sensación de seguridad. La rutina establecida da un sentido de orden del cual nace la libertad (p. 72).

Es importante establecer la diferencia existente entre rutina y hábito. Por un lado, una rutina tiene la posibilidad de desaparecer en algún momento, ya que es básicamente una práctica personal. Sin embargo, por otro lado, está el hábito que se define como una situación constante que fomenta distintas habilidades. Ambos términos, aportan un componente importantísimo de constancia y regularidad, algo esencial en la vida familiar y escolar.

Según la perspectiva de Zabalza (1987), durante la Educación Infantil los niños y niñas deben ir adquiriendo normas de conducta, comportamientos habituales en el

medio cercano al niño o niña. En la etapa de educación infantil, el principal interés es la creación de buenos hábitos.

Para Nelson (1999) a la hora de interiorizar rutinas existen cinco pasos esenciales:

- Decidir lo que se quiere que el niño o niña haga, es decir lo que se le va a pedir.
- Llegar hasta el final de las cosas con firmeza y amabilidad.
- Dejar un poco de lado las palabras y actuar más, mostrar más actos que palabras.
- Cumplir lo que se dice.
- Menos es más; que los actos hablen más alto que las palabras.

En definitiva, en cuanto a la adquisición de rutinas hay ciertos aspectos a tener en cuenta, como son que:

- Es un proceso continuo, gradual y que dura toda la vida.
- Necesita un proceso agradable para el niño o niña.
- Debe producir éxito (sobre todo en un primer momento).
- Debe ser reforzado en el momento oportuno.
- La familia debe tener paciencia y ser precisa en las descripciones de las conductas.
- Los padres deben colaborar y marcar normas claras.
- Supone un ambiente relajado, tranquilo y adaptado.
- El niño y la niña deben querer colaborar, por lo que hay que motivarle.

4.4 ADQUISICION DEL LENGUAJE

Vygotsky

Vygotsky defiende que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje, por lo que el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos e influye en el desarrollo de la mente (Vygotsky, 1962).

Las funciones mentales, el pensamiento y lenguaje, son interpretadas como normas sociales ya interiorizadas, por lo que lenguaje y pensamiento son dos cosas muy diferentes, con distinto origen (raíces) y que durante el desarrollo producen una interconexión funcional, una continua influencia recíproca, en la que el pensamiento va verbalizándose y el habla pasa a ser racional.

En otras palabras, el pensamiento no es un subordinado del lenguaje, si no que está influido. Para Vygotsky, el lenguaje infantil es en sus inicios social, para comunicarse con los adultos, y es exterior en cuanto a la forma y función.

Establece una clara diferencia con otras posturas que defendían una continuidad entre la inteligencia y los métodos psicolingüísticos. Por ejemplo, mientras que para Piaget, ambas habilidades estaban claramente relacionadas, para la rama del conductismo veía necesario marcar una diferencia entre las conductas inteligentes y las conductas verbales, aunque ambos eran adquiridos con la ayuda de los mismos métodos o técnicas. Para Vygotsky, por el contrario, las dos funciones son desarrolladas de manera independiente, lo cual se hace evidente en la adquisición y desarrollo de ellas en el niño y niña.

Resumiendo, para Vygotsky no existe una correlación entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, ni desde el punto de vista del desarrollo humano ni desde una perspectiva evolucionista.

Piaget

Piaget (1929), defiende que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, que se necesita inteligencia para adquirir el lenguaje. Para este autor, el desarrollo de la inteligencia se inicia desde el nacimiento, antes de que el niño logre hablar, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo logra el nivel deseado. El pensamiento es el que facilita el lenguaje, según Piaget (1929), lo que significa que al nacer, no se tiene lenguaje, sino que lo se va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo. Es importante saber que los primeros pensamientos perspicaces del niño, no pueden expresarse en lenguaje debido a que sólo existen en imágenes y acciones físicas. Piaget llama *habla egocéntrica* al primer lenguaje del niño porque la usa para expresar sus pensamientos más que para comunicarse socialmente con otras personas, sencillamente son reflexiones de sus

propios pensamientos e intenciones, y las ordena en tres grupos fundamentales de conductas verbales: la repetición o ecolalia, el monólogo y el monólogo colectivo.

Desarrollar esquemas, para Piaget (1929) significa inteligencia, ya que es entendido como algo esencial para que los seres humanos puedan adaptarse y sobrevivir. Es decir, desde el nacimiento, los niños y niñas, van creando y acumulando esquemas debido a la exploración que realizan del entorno en el que están creciendo, es más, según vayan interactuando con su entorno, más intentarán adaptar sus esquemas ya existentes para poder confrontar nuevas situaciones y experiencias. Una de las representaciones de Piaget (1929) es que el aprendizaje empieza con las primeras experiencias sensorio motoras, donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno.

Otras teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje

Uno de los importantes representantes del conductismo, Skinner (1981), concluyó que el lenguaje, igual que otra conducta cualquiera, se obtiene a través del condicionamiento operante. A medida que el bebé hace sonidos, los padres fortalecen aquellos más similares a las palabras con sonrisas, abrazos y habla. La perspectiva conductista establece que el refuerzo y la imitación contribuyen a un aprendizaje temprano del lenguaje. Tal y como muestra Berk (2001), el conductismo tiene problemas a la hora de explicar la velocidad del progreso del lenguaje y de las expresiones nuevas de los niños y niñas, basadas en reglas. Sin embargo, ha tenido un efecto duradero para ayudar a los niños o niñas con problemas y dificultades graves del lenguaje.

La perspectiva innatista, simbolizada por Chomsky (1977), alega que la capacidad para hablar de los humanos está genéticamente determinada y que se nace con un dispositivo de adquisición del lenguaje, que permite a los niños y niñas, combinar palabras en oraciones gramaticalmente consistentes y comprender el significado de lo que oyen. Como abrevia Berk (2001), de acuerdo con Chomsky, el mecanismo de adquisición del lenguaje es una gramática universal, un almacén incorporado de reglas que se aplican a todos los lenguajes humanos.

Bruner (1986) ha destacado la importancia que tiene la comunicación preverbal acerca de la adquisición del lenguaje, sistema complejo que resulta más asequible

gracias a los contextos comunicativos usados como "silla" para prosperar en el lenguaje. Las primeras palabras tienen contenido semántico, aunque sean palabras aisladas, se comportan como frases, ya que emiten un mensaje más complicado que la palabra.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

5.1 METODOLOGÍA

Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* en inglés, es el que, como se ha explicado previamente, defiende que las materias o parte de estas deben ser enseñadas en la lengua extranjera, en este caso es la lengua inglesa, con el objetivo de no sólo aprender contenidos, sino también el idioma.

AICLE defiende la idea de que aprender una segunda lengua es para que esta pueda ser hablada, por lo que establece que la enseñanza de una lengua no debe ser tanto en un horario cerrado haciendo referencia a una materia, sino que debe ser introducida en todas las materias de manera transdisciplinar en las que poder explicar algunos contenidos o ideas en el segundo idioma.

Un contexto de enseñanza que beneficia el aprendizaje e interiorización tanto de la segunda lengua como de contenidos teóricos (Wolff, 2005; Coyle, Hood y Marsh, 2010), y se ha ido incorporando al ámbito educativo en diversos países. La implementación de este programa en las escuelas demuestra que este tipo de programas favorecen el aprendizaje integrado y la adquisición de lo aprendido en el día a día, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011).

Algunas ventajas de la metodología AICLE son que los alumnos y alumnas mejoran su expresión oral en la lengua extranjera que están aprendiendo, además crecen, aprenden y se desarrollan en un contexto en el que se da una situación multicultural, ya que el enseñar ciertas partes de materias en inglés significa también su cultura.

Refuerzo positivo

La teoría del reforzamiento o teoría del refuerzo fue planteada por Skinner (1961), también es conocida como condicionamiento operante, que trata de explicar la conducta humana según los estímulos que la rodean. Según como sea el comportamiento se establece un estímulo para que la conducta se repita o se acabe dependiendo de qué tipo

de estímulo se dé. Skinner defiende que las situaciones y eventos relacionados con la enseñanza-aprendizaje cambian o adaptan o modifican la manera de actuar o el comportamiento, y esos cambios o adaptaciones surgen con los diferentes estímulos que se dan y reciben, si son positivos se tiende a repetirlos, pero si son negativos se tiende a eliminarlos. Por lo que hay dos tipos de refuerzos:

Refuerzo positivo: es lo que favorece que un comportamiento o conducta sea repetido. Pueden ser refuerzos verbales, físicos o emocionales, mientras sean concebidos como positivos o premios.

Refuerzo negativo: es lo que ayuda a eliminar ciertos comportamientos o conductas que no son deseados. Pueden ser estímulos negativos como castigo, regaño o amenaza.

En la propuesta de este TFG, se utiliza la parte de refuerzo positivo al premiar las conductas de los niños que se quiere que adquieran e interioricen para que incorporen a su vida.

Autoevaluación

Es importante entender que los alumnos y las alumnas tienen distintos ritmos de aprendizaje, por ello una de las estrategias que puede ser de ayuda es el que evalúen su propio desarrollo y aprendizaje ellos mismos. La autoevaluación es un instrumento que fomenta el adaptar, prestar atención, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna. Es, en definitiva, una estrategia muy valorada para valorar y reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje individual, con la cual el alumno y alumna es capaz de valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Calatayud, 2002).

La autoevaluación ofrece una serie de ventajas como pueden ser las siguientes:

- Ayuda a que el alumno y alumna se conozca y vea su progreso
- Fomenta la autonomía y la responsabilidad al ser ellos mismos los que desarrollan la evaluación de su propio progreso (autogobierno).
- Facilita la reflexión individual sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Promueve el autoconocimiento y la comprensión del proceso que se está realizando.

Sin duda alguna, la autoevaluación ofrece una gran oportunidad de conocer cómo piensa, como es y como progresa cada uno de los alumnos y alumnas.

5.2 DISEÑO

Contexto

El contexto del colegio en el que se ha ideado y llevado a cabo esta propuesta es un colegio rural en el que, como ya se ha mencionado anteriormente en este TFG, el 61% del alumnado pertenece a minorías étnicas, convirtiéndose así en mayorías en este centro educativo, tanto de etnia gitana como marroquí. Partiendo de la diversidad del colegio, y en concreto del aula, y de las culturas, hay que mostrar a los alumnos y alumnas las características y normas a interiorizar para el buen desarrollo de la convivencia y de la clase como grupo.

Esta propuesta, se lleva a cabo en una clase de niños de cinco años, compuesta de siete niños y niñas; cinco de ellos niños y dos niñas. A su vez, cuatro de ellos son de etnia gitana, dos marroquíes y uno es payo. Esta mezcla de culturas, junto con la falta de interiorización de normas sociales por parte de estos niños y niñas, quizá debido al cambio de tutora cada año, hizo que esta realidad fuese comentada con la tutora de prácticas de la autora del TFG. Después de comentar dicha situación y mencionar que el primer trimestre se trató de enseñar a los niños y niñas que en el aula no se tiran gases, que no se habla cantando o que no se silba, se decidió en el segundo trimestre diseñar y llevar a cabo una propuesta de aula en la que se educasen estos valores para lograr así una buena convivencia. La base de esta propuesta es conseguir que los alumnos y alumnas adquieran lo que se puede hacer en el aula y lo que no para no molestar a los compañeros y compañeras, desarrollando así su autonomía al ser ellos mismos los que desarrollan el registro de sus conductas siendo críticos y fieles a la realidad.

En cuanto al aula, como espacio físico en el que se llevó a cabo la propuesta docente, es muy amplia para albergar a tan sólo siete alumnos y alumnas, pero ello favorece a su vez la amplitud de ésta, creando así una atmosfera buena de trabajo.

Como puede verse en la imagen, la clase está organizada de tal manera que los espacios son grandes, siendo la zona de trabajo las mesas hexagonales azul y amarilla. Hay dos espacios con alfombra, uno de ellos, el verde y azul, es donde se lleva a cabo la

asamblea diaria a principio de la mañana, mientras que la naranja y verde es utilizada para ciertos juegos y para las lecciones de inglés, al menos la introducción de ésta. Esta propuesta docente se llevó a cabo en ambas alfombras, utilizando de manera puntual y ocasional las mesas de trabajo.

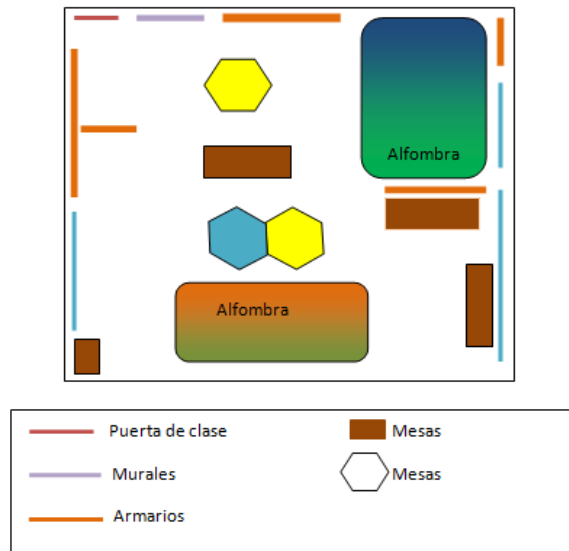


Ilustración 1. Plano del aula real en el que se llevó a cabo la propuesta

Cabe destacar, que las mesas marrones pertenecen a distintas zonas de trabajo o rincones; lectoescritura, matemáticas, sensorial, arte e informática. El rincón “sensorial y vida práctica” es donde se centró la base de la propuesta, concentrando en él la parte práctica, como se explicará más adelante. En esta zona de trabajo se puede encontrar todos los juegos relacionados con la sensorialidad y la vida diaria del niño, mejorando su motricidad fina o sus rutinas sociales. Algunos ejemplos son: hilo y cuentas de madera, una cajita con colonia, espejo, jabón, toallitas, crema, etc.

Es importante hablar del horario que regía cada día en el aula para entender, posteriormente, en qué parte se introdujo y llevó a cabo la propuesta. El horario del centro educativo en el que se implementó es de jornada partida, por lo que hay horario de mañana (9.30-13.00h) y tarde (15.00-16.30h), haciendo una parada para comer, además del habitual recreo de cada colegio.

Propuesta didáctica

Se trata de una propuesta realizada durante el tercer trimestre, con una duración de 12 sesiones de una media de 30 minutos cada una, 6 días a la semana. Como lo que se

quiere conseguir es rutinizar, para que se convierta así en algo que adquieran y desarrollen por sí mismos, está propuesta puede ser desarrollada a principio de curso para que sea así llevada a cabo a lo largo de todo el curso escolar, o al menos el primer trimestre que es donde los niños y las niñas adquieren las rutinas. También, es una propuesta diseñada para que se mantenga a lo largo del año o trimestre aunque aquí haya sido puesta en práctica en una semana, pero con idea de que se mantuviese, como se verá en los resultados.

Antes de exponer el desarrollo de la propuesta, es muy importante hacer saber que no aparecen fotos reales a petición expresa del centro escolar y la ley de protección de datos del menor. A continuación se detalla el desarrollo de las sesiones:

Sesión 1: Introducción

Para iniciar esta propuesta, se comenzó por algo sencillo, con el registro de buenas o malas (adecuadas o inadecuadas) normas sociales de los alumnos y alumnas. En otras palabras, si tenían adquiridas o no las buenas prácticas sociales que fomentan o favorecen la convivencia en el aula.

Al finalizar el momento de asamblea, al detectar inadecuadas prácticas sociales entre el alumnado, se dio la oportunidad perfecta para introducir la propuesta. Se aprovechó esta oportunidad para hablar del comportamiento, de dónde se han de soltar las flatulencias porque huelen mal y obliga a abrir las ventanas, qué se ha de hacer cuando se tienen mocos, etc. Una vez hablado, se propuso la idea de realizar un registro de qué cosas hacen que ayudan a la convivencia y que cosas hacen que no ayudan a la convivencia con los compañeros y compañeras. Se realizó una lista breve, oralmente al principio para pasar a ser escrita en una cartulina A3, cómo ya sabían escribir, fueron ellos mismos los que plasmaron las ideas en papel de manera corta y resumida. Después se hizo un dibujo al lado de cada idea escrita y la lista finalizada fue expuesta en la pizarra de la clase, con lo que no ayuda y lo que sí, y se decidió que:

- NO AYUDABA A LA CONVIVENCIA: tirarse pedos o eructos, hablar cantando, silbar, contestar gritando a un compañero o compañera, y enfadarse por compartir los materiales o juegos.
- AYUDABA A LA CONVIVENCIA: limpiarse lo mocos con un pañuelo y tirarlo a la papelera, poner la mano o el brazo cuando se estornudase, decir las cosas hablando y con cariño cuando algo nos molesta, preguntar al compañero o

compañera si está bien cuando le ha podido pasar algo, y avisar a nuestros compañeros y compañeras de cuando hay que estar en silencio.

Se acordó que se iba a empezar a registrar estos comportamientos en una tabla, de doble entrada, que se hizo en la pizarra de clase, con la ayuda de los alumnos, los cuales escribieron sus nombres y entre todos se estableció el funcionamiento de esta. Cuando durante la jornada escolar realizaban una conducta que ayudase o que no, iban a la pizarra, al principio buscando la aprobación de la docente para ver si habían hecho algo correcto o incorrecto, y preguntando si estaban haciendo bien antes de marcar la X donde correspondiese, cogían una tiza y marcaban una X donde correspondiese. Poco a poco, a lo largo del día, fueron haciéndose más confiados y solo miraban buscando aprobación de que estaban desarrollando bien la dinámica.

Por la tarde, antes de que se fuesen a casa, en asamblea se comentó la tabla de registro de la pizarra abordando qué tal les había ido a cada uno, reforzando verbalmente de forma positiva todos los adecuados comportamientos e instando a que los días siguientes aquellas cruces que se podían observar en el apartado de “No ayuda a la convivencia” pasasen a estar en “Sí ayuda a la convivencia”. Por último se borró la pizarra para poder rellenarla de nuevo al día siguiente.

Sesión 2: Adquiriendo autonomía

De nuevo al finalizar la asamblea, se recapituló todo lo hablado y acordado el día anterior, y se prestó atención a la lista de cosas que ayudan a la convivencia y las que no, para volver a lograr la regularidad que se consiguió el día anterior de registro, siendo los propios alumnos y alumnas los que registren sus comportamientos, actitudes y valores. En algún momento, a la hora de registrar una conducta buscaban la mirada de la maestra para asegurarse de que lo estaban haciendo bien.

Por la tarde, como ya se hizo también el día anterior, se presta atención a la tabla de la pizarra para ver qué tal ha ido el día. Se observa y se hace recuento de quién tiene más cruces positivas y quién tiene menos negativas, dándoles a los niños o niñas con mayor “puntuación” una recompensa en forma de sello y moneda de cinco céntimos con la que sacan una canica de una urna. Este tipo de recompensas, eran ya conocidas por los alumnos y alumnas, ya que eran recompensas especiales usadas durante el curso, se les dan cuando están haciendo o han hecho algo realmente bien. Los niños y niñas que no

lograron el objetivo fueron animados, no sólo por la maestra, sino por los compañeros y compañeras. Los alumnos y alumnas, no sólo se animaron al final del día, sino que se fueron animando a lo largo de la jornada escolar para no olvidarse del registro, ni de lo que era bueno o malo.

Sesión 3: Concluyendo el registro

Por la mañana, los niños y niñas vieron una vez más la tabla de registro en la pizarra, la rutinización del registro después de tres días debía ser clara por parte de los niños y niñas, siendo ellos solos y solas ya los que efectúan el registro sin dudas.

Luego, por la tarde, antes de la hora de ir a casa, se procede a revisar la pizarra y la evolución que se estaba teniendo, recibiendo recompensa o no.

Sesión 4: “Llenadores de cubos”

Una vez se adquirió la rutina y responsabilidad de prestar atención a cómo actúan registrando sus conductas durante los días previos, después del recreo, en el tiempo de biblioteca, los alumnos y alumnas se colocaron en fila y subieron a la primera planta para utilizar así el espacio de la biblioteca del centro.

Una vez finalizadas las rutinas de entrada en la biblioteca, se procede a contar un cuento como cada semana, en este caso se ha programado un cuento en inglés que habla de la convivencia y los valores. El libro a leer es *Have you filled a bucket today?* (ver anexo 1). Al ser un cuento en inglés, para conseguir acercar el idioma a los niños y niñas haciendo referencia al modelo AICLE, llevó algo más de tiempo su lectura, pero con las ilustraciones y aportaciones de los niños y niñas, fácilmente se entendió la historia del cuento, y viendo las semejanza que tenía ese cuento con lo que se estaba realizando en el aula, se decidió seguir registrando conductas como en el cuento. Es decir, que en vez de registrar nuestras buenas o malas acciones en la pizarra, se hiciese mediante un cubo individual que debía ser llenado. Llegó la hora de irse a comer, pero se decidió que por la tarde se hablaría y se estableció cómo hacerlo.

Por la tarde, se ponen ocho cubos pequeños encima de las mesas de trabajo para que nada más entrar al aula los vean, estos cubos serán colocados posteriormente en el rincón de vida práctica, junto con todos los recursos y materiales que se necesitan para el desarrollo de la propuesta, como la lista de cosas que otorgan cada pieza. Hay siete

cubos, uno para cada niño o niña y un octavo cubo que es más grande que el resto que será el cubo de la clase. Se sentaron en la alfombra naranja y verde para pautar bien el funcionamiento de los cubos.



Ilustración 2. Tipos de cubos utilizados en la propuesta de aula

Es aquí donde se decidió y se explicó qué se tenía que meter en el cubo cada vez que se hiciese algo bien, ya establecido en la tabla previa del registro que se realizaba, por otro lado si se hacía algo que estaba mal o molestaba a algún compañero o compañera, las mismas, una vez más, que las de la pizarra, se debía sacar la forma correspondiente. De esta forma, había tres piezas distintas; una estrella, una luna y un corazón.



Ilustración 4. Lunas utilizadas en la propuesta



Ilustración 3. Corazones utilizados en la propuesta



Ilustración 5. Estrellas utilizadas en la propuesta

La luna hacía referencia a la buena conducta con gente fuera de la clase, las profesoras de 3 y 4 años, los niños y niñas de 3 y 4 años, así como los de primaria. Si se actuaba o se comportaban con ellos bien, les decían las cosas suavemente, les saludaban sin gritar, pedían perdón si se chocaban, etc., entonces se cogía una luna y se ponía en el cubo.

El corazón se metía en el cubo cuando se actuaba bien con los compañeros de forma individual, hacía referencia a los comportamientos afectivos; si se les preguntaba qué tal estaban, cómo estaban después de un golpe o caída, si se les decía con cariño y suave que estaba molestando, si se le decía que es su amigo o amiga, que se querían, etc.

Por otro lado, la estrella se introducía en el cubo cuando se comportaban bien con todos en general, compartían las cosas, se estaba siendo buen compañero, se escuchaba a la

maestra, se avisaba a un compañero o compañera cuando tenía mocos, o se le avisaba de que estaba haciendo algo que no se puede hacer como hablar cantando o tirarse un gas, siempre de buenas maneras.

Estas tres categorías, estaban registradas encima de los cubos con la lista de cosas, y una leyenda de cada figura o forma.

Ahora bien, si algo de todo lo expuesto se hacía al revés, se sacaba la pieza que correspondía del cubo. Por ejemplo, si se reía de un compañero que se había caído se sacaba un corazón, si se gritaba o se contestaba mal a un compañero o compañera a la hora de compartir pinturas se sacaba una estrella, y si no se trataba con cuidado y cariño a algún compañero o compañera de 3 y 4 años en el patio por ejemplo se sacaba una luna.

Antes de empezar a implementar esta metodología, cada niño decoró su cubo con adhesivos y pegatinas, y se comenzó a trabajar. Poco a poco, como ya se llevaba unos días con el registro de conductas, se esperaba que los niños entrasen fácilmente en la dinámica nueva con los cubos. Como los niños y niñas ya saben cómo registrar las conductas, debido al trabajo de los días previos, entran en la dinámica fácilmente.

Por la tarde, se revisaban los cubos de cada uno, viendo qué habían conseguido y por qué, para que así se recordase y analizase qué habían hecho bien y en qué tenían que mejorar, si alguna figura había tenido que ser sacada de su cubo. Tras esto, se procedía a vaciar los cubos en el cubo grande que pertenecía a la clase en conjunto, porque el objetivo era ser una clase “llenadora de cubos”, que hace el bien.

Sesión 5: Logro de la rutinización

Con el paso de los días, los niños y niñas debían tener adquirida la rutina de qué hacer y cómo actuar, por lo que se esperaba que no fuese necesario recordar el funcionamiento de los cubos, aunque se prestaba atención por si a caso.

Aún así, se decoró el rincón del aula con algunos dibujos de los cubos, coloreados por ellos mismos y expuestos en el que se estableció el lugar de los cubos, el rincón de vida práctica explicado anteriormente.

Después, por la tarde, se procede a mirar los cubos y el éxito personal de cada niño, vaciando de nuevo los cubos en el cubo de clase.

Sesión 6: Se establece como rutina

Después de llevar una semana registrando las conductas y comportamientos de los niños y niñas, se podía decir que la rutina había sido fijada en ellos. Se esperaba que actuaran, hicieran y deshicieran ellos y ellas todo, sin el recordatorio por parte de la maestra.

A partir de este día, se tenía decidido establecerlo como rutina de aula, sin tener que ir diciendo qué hacer o no, y así se desarrolló.

La propuesta siguió adelante como rutina.

6. RESULTADOS

Después de estas sesiones y de las dos semanas de observación y desarrollo de la propuesta, se llegó a la conclusión de que realmente es una intervención efectiva y que había merecido la pena el acercamiento de los alumnos y alumnas a este ámbito de la educación.

Afortunadamente, los niños y niñas acogieron la propuesta con los brazos abiertos desde el primer momento, sus caras de ilusión y sus ganas eliminaron cualquier tipo de duda acerca de su interés por este tema. Desde el primer momento se notaba cómo se esforzaban en cambiar su actitud, intentaban no gritar en ningún momento y se llamaban la atención los unos a los otros.

Fue llamativo ver cómo iban adoptando nuevas formas de comportamiento y cómo iban cambiando y adaptándose a los demás. Ellos mismos eran sus propios guías, la presencia de la maestra no era necesaria, pues ellos mismos se regulaban sin problema alguno.

Además, cuando se introdujo el cuento con la idea de cambiar la manera de registrar sus conductas y comportamientos, una niña de clase se le ocurrió la idea de seguir con el registro de clase haciendo lo que hace el cuento, llenar cubos. Lo cual fue perfecto pues concordaba a la perfección con lo programado y al ser propuesto por uno de los niños caló más en el resto, porque la idea ha partido de ellos mismos.

Bien es cierto, que al ser niños y niñas de cinco años, lo que implica que están en el último curso de la etapa de educación infantil, tienen ciertos hábitos o conductas muy arraigados, y pese a su esfuerzo, en ocasiones las conductas inadecuadas volvían a estar presentes.

Pasados los tres primeros días de registro, y cuando se introdujo el cuento *Have you filled a bucket today?*, los cubos personales y las formas, la ilusión y ganas iniciales volvieron a aparecer. La dinámica de los cubos resultó mejor de lo esperado, pues rápidamente entendieron el funcionamiento y relacionaron cada forma (estrella, luna y corazón) con las acciones que significaban conseguir o quitar una. A lo largo de las

sesiones se podía comprobar el avance de los alumnos y alumnas en cuanto a la comprensión del cuento y lo que simboliza.

Los niños y niñas debían usar lo aprendido con el cuento para ser verdaderos “Bucket Fillers” (llenadores de cubos) sin necesidad de directrices, guías ni ayuda. Es importante recalcar que como el cuento fue contado en inglés, los niños adquirieron “bucket fillers” cuando explicaban lo que estábamos haciendo en clase, incluso a veces, se referían a los cubos con la palabra inglesa, buckets.

Ellos debían ser capaces de reconocer sus acciones y las de los demás y, extraer o introducir la forma correspondiente en el cubo (“Bucket”). Es así como comprenderían practicando de una manera física y palpable, lo que sucede continuamente en la vida de manera invisible pero imprescindible. Es cierto, que al principio algunos alumnos y alumnas tenían más en mente la cantidad de formas que podían conseguir que la propia finalidad del proyecto, otros ponían cara de pillos al saber que estaban haciendo algo que significaba sacar una forma del cubo para ver si alguien se había dado cuenta.

Poco a poco y con el desarrollo de la propuesta, los alumnos y alumnas comprendían perfectamente el juego de vida al que estaban jugando y algunos entendían su equivalente en la vida real. A veces hablaban del cubo visible y del invisible, mencionando que “Su cubo (“bucket”) estaba lleno porque estaba ayudando a sus compañeros y se sentía bien por ello, pero que su cubo de verdad también estaba lleno aunque no se viese”.

Al pasar la semana, los niños y niñas tenían tan interiorizados las normas sociales que ayudaban a la convivencia y cuáles no, que se podría perfectamente haber añadido otras premisas nuevas. Era como encontrarse en otra clase con otro tipo de niños y niñas más tranquilos y tranquilas, más empáticos y eso a fin de cuentas era lo que se quería conseguir con la propuesta.

Ver la evolución de los alumnos y alumnas, cómo se iban adaptando, ayudándose unos a otros e intentando que todos estuviesen a gusto y cómodos fue el resultado más destacado de toda la propuesta de aula. Aunque había momentos en los que parecía que el avance y la interiorización de cómo hacer una buena convivencia en clase era algo pasajero y que seguramente volverían a retomar sus conductas, fue todo lo contrario.

Verdaderamente se tomaron muy en serio el ser “bucket fillers” (llenadores de cubos) y conseguir que la clase en general fuese una clase llenadora de cubos. Observar como sacaban de sus cubos las formas correspondientes cuando no habían hecho, dicho o sentido algo bueno fue algo extraordinario, puesto que al principio les costaba vaciar sus cubos. Aprendieron sin duda a identificar los sentimientos y acciones propias y ajenas, a catalogarlos como buenas o malas para la convivencia del aula y a llevarlo a una práctica más visual con los cubos.

El centro fue visitado por la autora del TFG un mes y una semana más tarde de la finalización de la propuesta, y se comprobó como las normas adquiridas y trabajadas habían sido interiorizadas. Los niños y niñas seguían trabajando con el cubo y las formas de manera autónoma, siendo ellos mismos los que al final del día, antes de irse a casa, miraban qué habían conseguido y volcaban su cubo en el cubo grande de la clase porque como ellos mismos decían: “queremos ser una clase llenadora de cubos”, que trate bien a la gente y se puedan sentir bien con ellos.

Fue en esta visita donde se terminó de comprobar que los alumnos y alumnas habían hecho que los cubos (“buckets”) y su misión, el ser “llenadores de cubos” (“bucket fillers”), fuera más allá del aula y del propio centro. Fue extraordinario oírles decir que iban a hacer tal o cual cosa en casa, o decir otra cosa en casa o a sus abuelos para que su cubo se llenase también. Ahí es donde se certificó que la propuesta había logrado su objetivo general, trabajar la importancia y la adquisición de ciertas normas sociales desde la primera etapa educativa para poder generar un buen ambiente de aula, una buena convivencia que favorezca el aprendizaje, con creces.

De igual manera, los objetivos específicos también fueron conseguidos, ya que todo niño tuvo la oportunidad de cambiar y adaptarse a los demás, incorporando las nuevas conductas y actitudes a sus hábitos de vida y demostrando que la buena convivencia sí influye en el desarrollo del aprendizaje, puesto que en el inicio del desarrollo había que parar la dinámica de aprendizaje para corregir ciertos comportamientos o actitudes, y al final con esta propuesta se podía llevar a cabo la actividad de aprendizaje sin interrupciones.

7. CONCLUSIONES

La enseñanza del inglés en este país podría y debería ser enfocada de otra manera y como futuros docentes, se tiene la posibilidad de empezar y llevar a cabo ese cambio, comenzando en la etapa de educación infantil a introducir la lengua inglesa desde otra perspectiva globalizadora e interdisciplinar.

Además, es considerado por la autora, que la literatura infantil es un recurso básico y esencial en la enseñanza de casi cualquier contenido. En esta propuesta, se ha usado el cuento, no sólo para introducir y trabajar el inglés, si no para hacer que los niños y niñas entiendan unos valores y una forma de vida. Los cuentos, bien contados, son capaces de contribuir al aprendizaje y asimilación de vocabulario, aprender grafías, sonidos, palabras, estructuras de manera natural y con sentido. Un alumno o alumna puede aprender un idioma mediante el estudio teórico de apuntes o listas de vocabulario, “porque sí”, o puede aprenderlo y entenderlo mejor si se le da un sentido y un contexto como el que puede dar un cuento. Igualmente, el cuento ayuda a dar cobertura a los objetivos académicos, pero a su vez un cuento bien seleccionado puede ayudar al alumno o alumna a entender, conocer, asimilar e interiorizar un sinnúmero de emociones, sentimientos, valores, normas sociales, diferentes visiones y aprendizajes vitales para su completo desarrollo como individuo.

Es necesario decir que las personas somos seres sociales por naturaleza, necesitamos tener relación con los demás bien sea de forma directa o indirecta, por lo que, formarnos desde pequeños en una educación en valores que favorezca el desarrollo de una buena convivencia es fundamental para el futuro. Es por eso que, la escuela no solo debe proporcionar conocimientos intelectuales, sino que debe respaldar una educación de valores que ayuden a los niños y niñas a adquirir actitudes para una buena convivencia, de cooperación, de amistad, de justicia, de empatía de responsabilidad, de resolución pacífica de conflictos o de respeto. Esto es primordial para que en un futuro puedan tener los valores adecuados para vivir en sociedad.

Para concluir, decir que esta propuesta fue planificada y pensada a raíz de las situaciones que se producían en el aula y que a veces impedían el aprendizaje. Las familias tienen un papel muy importante en este tema, y que es fundamental la

cooperación entre el centro educativo y las familias para favorecer y desarrollar los valores en los niños y niñas, porque, al final, por muchos valores que se impartan o trabajen en el aula o en la escuela sin la cooperación y el trabajo de estos en casa por parte de las familias, resulta difícil llegar a los objetivos planteados.

Por último, mencionar que esta propuesta puede ser llevada a cabo de distintas maneras y temporalizaciones, puede comenzar a principio de curso y ser desarrollada a lo largo de todo él, o solo un trimestre, dependiendo del contexto de cada aula o colegios y de la decisión propia del docente. Al ser una propuesta para mejorar la convivencia del aula, podría ser aplicada en cualquier contexto en el que sea necesario y en cualquier momento si así es decidido.

8. REFERENCIAS

Alagarda Mocholí, A. (Abril de 2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista supervisión 21*.

Berk, L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (s.f.). *The CLIL teacher's competences*. Recuperado el 15 de Junio de 2018, de The CLIL teacher's competences: http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf

Bruner, J. (1986). *El habla en el niño*. Barcelona: Paidós.

Calatayud Salom, M. A. (28 de Enero de 2008). <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>. Recuperado el 18 de Junio de 2018, de <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>

Chomsky, N. 1988. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press. [Trad. cast. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor, 1989].

Conye Bryant, S. (1976). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Hogar del libro

Cummings, J. (1994). *Knowledge, Power and Identity in Teaching English as a Second Language*. En F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, University Press.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: El Correo de la UNESCO, p. 91-103.

Duffy, M. (2010). *Formative Assessment in an Infant School*. Dublin: Dublin City University.

Española, C. (1978). *Constitución Española de 27 de diciembre de 1978*. Boletín Oficial del Estado, 311, 29313-29424.

EUR-Lex. Access to European Union law. (3 de March de 2011). Recuperado el 16 de Junio de 2016, de EUR-Lex. Access to European Union law: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>

Ferrandez, A., & Sarramona, J. (1985). *La educación. Constantes y problemática actual* (12 ed.). Barcelona: Cartoné editorial.

Gardner, Howard, (1993). “Una versión madurada”, en *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-30.

Giardiello, P. (2014). *Pioneers in Early Childhood Education*. Routledge.

Guha, S. (2014). *Today's youth, Tomorrow's leaders: How parents and educators can influence and guide the learning process*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

Hearn, I. y Garcés, A. (2005). *Didáctica del inglés para primaria*. Madrid: Pearson.

LEY ORGÁNICA de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº104, 2006, 4 de mayo.

LEY ORGÁNICA para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº295, 2013, 10 de diciembre.

Mc Cloud, C., & I. (2015). *Have you filled a bucket today? A guide to daily happiness for kids*. Bucket philosophy.

Mehisto, P. 2012. *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moliner Bernabé, M. (2010). El reto de nuestra escuela hoy: pedagogía de la diversidad y de la integración. *Revista del CFIE de Palencia*, (pág. 34-37).

Nelson, J. (1999): *Disciplina positiva*. Barcelona. Paidós Ibérica

Pavón Vázquez, V. (2010). Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). *Enclave DOCENTE. Yamidoo Magazine*.

Pedrosa Torres, F. R. (Febrero de 2011). El cuento infantil. *Innovación y experiencias educativas*(39).

Pérez Molina, D., Pérez Molina, A. I., & Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo.

Piaget, J. (1929). Lenguaje y pensamiento en el niño. Madrid: La lectura

R. Driekurs, “Los hábitos en educación infantil”, editorial Paidós, Madrid, 2003

RAE (2018). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: RAE.

Recommendation 2006/962/EC of the *European Parliament* and of the *Council* of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]

Schunk, D. H. 1989. “Social-Cognitive Theory and Self-regulated Learning.” In *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, ed. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman, 83–110. New York: Springer-Verlag.

Skinner, B. F. (1957/1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.

Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995].

Wong, H., & Wong, R. (2005). *How to be an effective teacher. The first days of school*. Mountain View, California.

Wright, A. (2003). *Creating Stories with Children*. Oxford: University Press

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuento *Have you filled a bucket today?*

